

Bøker og bakgrunn

En kvantitativ studie av sosial bakgrunns betydning for skoleprestasjoner.

MALENE NAMSTAD SAXHAUG

VEILEDER

Sivert Skålvoll Urstad (hovedveileder)
Ove Skarpenes (biveileder)

Antall ord: 17751

Lektorutdanning for trinn 8-13

Universitetet i Agder, vår 2020

Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Forord

Denne masteroppgaven utgjør siste semester av et masterprogram for Lektorutdanning, trinn 8-13, ved Universitetet i Agder, med spesialisering innenfor samfunnskunnskap. Mitt tema for oppgaven er sosial ulikhet i skolen med fokus på elevers prestasjoner. Oppgavens helhet bærer preg av en utfordrende periode med mye begrensninger, som poengteres ytterligere utover i oppgaven.

Til å begynne med vil jeg takke mine veiledere for god veiledning under hele denne perioden. Sivert Skålvoll Urstad har som min hovedveileder gitt meg riktig god oppfølging gjennom hele prosessen. Han har gitt meg konstruktive tips, gode tilbakemeldinger og ikke minst vennlige samtaler som har motivert meg til videre arbeid, spesielt etter en krevende periode som påfulgte under Corona. Jeg vil også rette en stor takk til min biveileder Ove Skarpenes, som gjennom hans faglige kompetanse har gitt meg tips og inspirasjon til forskning og arbeid, og ikke minst at han har vært så rask med å gi tilbakemeldinger.

En spesiell takk må også rettes til min kjære familie som har fulgt meg opp og bistått med så utrolig mye, til tross for at avstanden mellom oss er stor.

Videre vil jeg takke mine venner og medstudenter for moralsk støtte, godt arbeidsmiljø og et herlig fellesskap. Spesielt hyggelig var det å få møte de igjen etter at samfunnet gradvis åpnet opp etter «lockdown».

Helt til slutt ønsker jeg å takke de lærerne som stilte opp og lot meg få gjennomføre spørreundersøkelsen i deres klasser. Spesielt må jeg også få takke de elevene som deltok på undersøkelsen og forhåpentligvis svarte fra hjertet. Utgangspunktet mitt ville vært et helt annet uten deres respons.

Kristiansand, juni 2020

Malene Namstad Saxhaug

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg tema om sosial ulikhet i skolen og retter søkelyset mot hvordan sosial bakgrunn kan påvirke elevers prestasjoner i skolen. Oppgaven tar for seg eldre og nyere teori på klasseforskning og utdanning, med størst fokus på hvordan Bourdieus tradisjonelle kulturelle kapital-teori har utspilt seg i samfunnet. Oppgaven baserer seg på en empirisk kvantitativ spørreundersøkelse med et utvalg på 105 respondenter fra en videregående skole på Sørlandet. Med utgangspunkt i elevenes norskkarakterer, regnes gjennomsnittet opp mot andre bakgrunnsvariabler som kan gi en indikasjon på om deres karakterer og sosiale bakgrunn samvarierer. Dataen vil i tillegg til et teoretisk rammeverk bli presentert i tråd med tidligere empiri og forskning på samme felt, innenfor internasjonal og norsk kontekst, for å gi et tydeligere bilde på hvilke faktorer som kan avgjøre for elevers prestasjoner i skolesammenheng.

De empiriske funnene i denne oppgaven stemmer til liten grad med de faktiske teoriene som blir presentert. Faktorer som trivsel, foreldrebakgrunn, bøker, musikk og fritidsaktiviteter gir ingen klare indikasjoner på at de er avgjørende for hvordan elevene presterer på skolen, da det ikke vises til noen betraktelige karakterforskjeller mellom de ulike gruppene. Funnene motstrider derfor en tradisjonell kulturteori som tilsier at de ovennevnte faktorene er avgjørende for individers sosiale posisjonering i et samfunn. Videre kan det nevnes at disse bakgrunnsvariablene ikke viser til å ha noen tilsynelatende negativ effekt på elevene heller, da majoriteten i de ulike gruppene stort sett samsvarer med utvalgets generelle gjennomsnitt. Grunnet et sparsomt datamateriale er det dessverre knyttet noe usikkerhet til resultatene.

Nøkkelord: Sosial ulikhet, sosial reproduksjon, sosial mobilisering, klasser og utdanning

Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Sammendrag.....	4
Innholdsfortegnelse.....	5
Figuroversikt.....	7
Tabelloversikt.....	7
1. Innledning – Presentasjon av tema.....	8
1.1 Bakgrunn for problemstilling.....	9
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Begrepsavklaringer.....	10
1.4 Oppgavens struktur.....	11
2 Teoretisk rammeverk.....	12
2.1 Innledning.....	12
2.2. Marx og Weber.....	12
2.3 Klasse, utdanning og mobilitet.....	13
2.3.1 Boudon om verditeori.....	13
2.3.2 Boudon om sosial posisjonsteorien.....	14
2.3.3 Boudon om kulturteorien.....	15
2.4. Bourdieus kulturteori: klasser, utdanning og kapital.....	17
2.4.1 Kritikk av begrepet kulturell kapital.....	20
2.4.2 «Concerted Cultivation».....	21
2.5 Klasse, utdanning, ulikhet og mobilitet i Norge.....	21
2.5.1 Klasse, sosial ulikhet og utdanningsvalg.....	22
2.5.2 Klasse og økt sosial ulikhet i skolen.....	23
2.5.3 Klasse, sosial ulikhet og eksamensresultater.....	25
2.5.4 Oslo versus resten.....	25
3. Metode.....	28
3.1 Design og metode.....	28
3.1.2 SurveyXact.....	30
3.2 Utformingen av spørreskjema.....	30

3.2.1 Lukkede spørsmål	32
3.3 Utvalg og gjennomføring.....	33
3.4 Presentasjon av data	34
3.5 Validitet, reliabilitet og Covid-19	35
3.5.1 Validitet.....	35
3.5.2 Reliabilitet	36
4.0 Presentasjon og diskusjon av funn	37
4.1 Elevenes karaktermønster.....	37
4.1.2 Kontrollert for kjønn	39
4.1.3 Preferanser, trivsel og karakterer.....	39
4.1.4 Skole og fritid.....	42
4.1.5 «Boklig kultur».....	44
4.1.6 Sosial bakgrunn.....	46
4.1.7 Foreldreinvolvering i skolen.....	50
4.2 «Hvilke sosiale bakgrunnsfaktorer spiller inn for prestasjoner i skolen?».....	54
5.0 Videre diskusjon og drøfting av funn.....	56
5.1 Prestasjoner i lys av «det smale» begrepet om kulturell kapital	56
5.2 Prestasjoner, foreldres utdanning og «det brede» begrepet om kulturell kapital.....	58
5.2.1 Reproduksjon av ulikhet?.....	61
6.0 Avsluttende kommentarer.....	63
7.0 Litteraturliste.....	65
Vedlegg 1: Survey	68
Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....	75
Formål.....	75
Hva innebærer det for deg å delta?	75
Vedlegg 3: NSD godkjenning.....	78

Figuroversikt

<i>Figur 1 – Andelen med gode karakterer etter antall bøker i hjemmet</i>	24
<i>Figur 2 – Andelen med gode karakterer etter fars yrke inndelt etter yrkeskompetanse</i>	24
<i>Figur 3: Sluttkarakter i norsk skriftlig (N=105)</i>	38
<i>Figur 4: Sluttkarakter i norsk muntlig (N=105)</i>	38
<i>Figur 5: Oversikt over påstander (N=105)</i>	40
<i>Figur 6: Oversikt over organisert fritid (N=105)</i>	42
<i>Figur 7: Oversikt over antall treninger i uken (N=105)</i>	42
<i>Figur 8: Oversikt over de som spiller/har spilt instrument (N=105)</i>	43
<i>Figur 9: Oversikt over antall bøker i hjemmet (N=105)</i>	44
<i>Figur 10: Oversikt over foreldrenes utdanning (N=105)</i>	46
<i>Figur 11: Oversikt over foreldrenes yrkesstatus (N=105)</i>	47
<i>Figur 12: Oversikt over plassering på samfunnsskala (N=105)</i>	49
<i>Figur 13: Oversikt over involvering av foreldre i skolearbeid (N=105)</i>	51
<i>Figur 14: Oversikt over påstander (N=105)</i>	53

Tabelloversikt

<i>Tabell 1: Gjennomsnittlige eksamensresultater i Oslo og resten av landet</i>	27
<i>Tabell 2: Kjønn (N=105)</i>	39
<i>Tabell 3: Foretrukket vurderingsform (N=105)</i>	40
<i>Tabell 4: Trivsel (N=105)</i>	41
<i>Tabell 5: Tilhørighet (N=105)</i>	41
<i>Tabell 6: Organisert fritid (N=105)</i>	42

1. Innledning – Presentasjon av tema

I denne oppgaven undersøker jeg hva som påvirker elevers skoleprestasjoner. Mer presist er tema å se på sammenhenger mellom sosial bakgrunn og karakterer. En funksjonalistisk teori bygger på at familie og foreldres klassetilhørighet påvirker elevers ytelse på skolen, både i form av mestring, prestasjon og valg av høyere utdanning (Hansen & Mastekaasa, 2012, s. 121-122). Teoretikere som Ulrich Bech hevder at en stadig modernisering av samfunnet preges av individets «fristilling» eller en individualiseringsprosess som betyr at hver enkelt elev må realisere seg selv (Hansen & Mastekaasa, 2012, s. 122).

Sosiologer forankret i kritisk sosiologi gir derimot ikke sin tilslutning til verken et funksjonalistisk perspektiv eller Bechs individualiseringstese. Kritiske sosiologer mener sosial ulikhet blir reproduisert i skolen. Bare de siste tiårene har teoretikere som Bourdieu, Boudon, Lareau og norske forskere som Bakken, Lie Andersen og Nordli Hansen undersøkt og stilt spørsmål om hvorvidt prestasjoner på skolen og utdanningsvalg kan knyttes til sosialiseringen og identitetskonstruksjoner som oppstår i hjemmet. Det faktum at den primære sosialiseringssfasen ofte er veiledende for elevers prestasjoner i skolen og valg av videre utdanning, er utgangspunktet for valg av tema for denne oppgaven. Gjennom en kvantitativ undersøkelse av 105 elever vil jeg finne ut av om det er noen bakgrunnsfaktorer som påvirker elevers prestasjoner i skolen.

Læreplanen i grunnskolen er utarbeidet med hensyn å vektlegge viktigheten av utdanning. Den forbereder individer/elever på livet gjennom utvikling av menneskelige egenskaper som allmenndannethet, gode samarbeidsevner, kritisk refleksjonsevne og arbeidsomhet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det betyr derfor at utdanning ikke bare skal være et gode for individet, men for et helt samfunn, fordi at utdanning bidrar til individets dannelse, sivilisasjon og et sterkere demokrati som på sin side bidrar til mer sosial rettferdighet (Hansen & Mastekaasa, 2012, s. 117). Sett i lys av dette kan utdanning i sin helhet betraktes som særdeles viktig innenfor samfunnet.

Bourdieu mente å vise at studenter fra høyere sosiale lag i samfunnet også kalt de «privilegerte» klassene, gjør det bedre på eksamen enn studenter fra arbeiderklassen (Bourdieu, 1996; Hansen & Engelstad, s. 199). I tillegg fant han at privilegerte klasser er høyt representative blant andelen som velger å ta høyere utdanning. Tema for denne

masteroppgaven er sosial ulikhet i skolen. Begreper som har betydning for oppgavens problemstilling, blir redegjort for i delkapittel 2.3. Det er tatt i bruk en kvantitativ forskningsmetode for å besvare oppgavens problemstilling. Forskningsmetoden innbefatter en spørreundersøkelse rettet mot elever ved videregående skoler på Sørlandet. Oppgaven bygger på tidligere teori fra Marx, Weber, Boudon, Lareau, Kingston og Bourdieu, med størst fokus på Bourdieu og hans kulturelle kapital teori. Teoriene knyttes opp mot nyere norsk forskning der Nordli Hansen, Lie Andersen og Anders Bakkens «Ung i Norge» data er særlig relevant.

1.1 Bakgrunn for problemstilling

Det er viktig å skille mellom mestringsevne og resultatforventning. Selv om en er i stand til å mestre skolens kunnskapskrav, er det ingen selvfølge at individet vurderer slik kunnskap som viktig nok for å anstrenge seg tilstrekkelig for å lære (Helland, 2013, s. 33). Som en fremtidig lærer er det viktig å være klar over dette og hva som ligger til grunn for elevers prestasjonsforskjeller. Skolen er en sekundær sosialiseringsarena som gir rom for prestasjoner og mestring. Elever opplever skolen forskjellig, og derfor er det viktig å belyse ulike bakgrunnsfaktorer som kan spille inn i elevers hverdag og hvordan dette kan påvirke elevers opplevelse av skolen. Dersom en elev har negative følelser knyttet til prestasjoner på skolen, kan dette skyldes tidligere hendelser. Årsaker til negative følelser kan komme av forventningspress eller lignende som gjør at elever har ulike syn og forhold til skolen. Forventningspress kan komme fra hjemmet og sosial bakgrunn. På bakgrunn av dette ser jeg studien om sosial ulikhet i skolen som viktig, fordi den kan kaste lys over hvilke faktorer som avgjør elevers ulike prestasjoner i skolesammenheng.

1.2 Problemstilling

En problemstilling kan ifølge Postholm & Jacobsen (2018) rettes mot to forhold: Først og fremst mot en dypere forståelse av en situasjon eller et fenomen. Med stor inspirasjon til Anders Bakken og hans «Ung i Norge»-data, fant jeg det interessant å forske på sosial ulikhet i skolen, med fokus på Sørlandet.

Problemstillingen i oppgaven er som følger:

Hvilke sosiale bakgrunnsfaktorer spiller inn på elevers prestasjoner i skolen?

Et grunnleggende utgangspunkt i empirisk forskning er å velge et forskningsdesign som best egnes til å belyse ens problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Problemstillingen min kan best besvares med en kvantitativ spørreundersøkelse av elever. Siden jeg bor og studerer i Kristiansand, valgte jeg elever på videregående skole på Sørlandet.

Spørreundersøkelsen tar opp blant annet sammenhengen mellom skolekarakterer og foreldres bakgrunn, foreldres involvering, fritidsinteresser m.m.

1.3 Begrepsavklaringer

Det er viktig å presisere de mest vesentlige begrepene til problemstillingen. Jeg ønsker derfor å utdype mitt valgte tema. *Sosial ulikhet* er et begrep som ofte knyttes til diskusjoner om ulike sosiale klasser der *sosioøkonomi* også bør nevnes da det tar utgangspunkt i individers sosiale posisjoner og økonomiske stillinger eller forholdet mellom disse i et samfunn. Sosial ulikhet i denne oppgaven knyttes til hva slags sosial bakgrunn elevene kommer fra, hvilken yrkesstatus og økonomi deres foreldre/foresette har. Innenfor oppgavens teoretiske rammeverk anvendes begrepene prestasjon, sosial mobilitet, sosial reproduksjon og klasse.

Prestasjoner er et begrep det er aktuelt å presisere ytterligere siden det blir flittig brukt. En prestasjon kan handle om å oppnå et mål som gir mestringsfølelse. Det finnes ulike arenaer det presteres i, og i en skolesammenheng kan prestasjoner tolkes ut ifra karakterer som et eksempel. Høyt prestasjonsnivå tilsier høye skolekarakterer og et lavt nivå tilsvarer lave karakterer.

Videre kan *sosial mobilitet* omtales som “en klassereise”. Det vil si at individer beveger seg fra en klasse i samfunnet til en annen og foretar med det en klassereise (Hansen og Wiborg, 2010). Denne klassereisen blir vesentlig når det kommer til den videre redegjørelsen for oppgaven min. *Sosial reproduksjon* i et utdanningssystem betyr at utdanning «reproduseres» og går i arv gjennom generasjoner på bakgrunn av sosial bakgrunn og klasse.

Klasse som begrep illustrerer at samfunnet er delt inn i ulike sosiale lag. Det handler om hvordan sosiale og økonomiske forskjeller reproduseres på tvers av generasjoner. Ulik klassefordeling viser til materiell ulikhet. Det vil si at individer kategoriseres etter klasser ut

ifra hva slags tilgang de har på ressurser (Dahlgren og Ljunggren, 2010, s. 20).

Klassebegrepet kan dermed ses som et middel for å forstå sammenhengen mellom samfunnsprosesser og mennesker, på bakgrunn av hvilke samfunnskriterier som definerer dem.

Boklig kultur blir også et gjennomgående begrep i oppgaven, da det først og fremst indikerer en form for kulturell kapital, avhengig av mengde bøker man sitter med i hjemmet. Mange bøker i hjemmet tilsvarer en høy grad av boklig kultur.

1.4 Oppgavens struktur

Innledningsvis i denne oppgaven har jeg gjort rede for valg av problemstilling og presisert den ytterligere ved å ta stilling til oppgavens mest sentrale begreper, som vil bli grundigere gjort rede for i neste kapittel om oppgavens teoretiske rammeverk. Grunnet problemer med å få tak i originalkilder i forbindelse med at bibliotekene stengte i våres, benyttes noe sekundærlitteratur som substitutt i deler av kapitlet. Videre, i kapittel 3, gjør jeg rede for valg av metodisk tilnærming og forklarer hvordan jeg har forsket på sosial ulikhet i skolen. I kapittel 4 analyserer og forklares mine funn, og i kapittel 5 drøftes disse med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene på sosial ulikhet i skolen. Denne drøftingen blir informert av nyere norsk forskning om sosial ulikhet i skolen.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Innledning

Jeg diskuterer i denne oppgaven hvordan sosial bakgrunn påvirker elevenes prestasjoner i skolen. Dette kapittelet presenterer teoriene som skal brukes i analysen. Jeg vil kort gjøre rede for begrepene klasse, sosial bakgrunn, sosial reproduksjon og sosial mobilitet. Mer presist vil jeg undersøke hvordan klasse og sosial bakgrunn kan påvirke elevers skoleprestasjoner og dermed deres sjanser for være sosialt mobile. Begrepene klasse og sosial bakgrunn vil diskuteres med utgangspunkt i teoretikerne Marx, Weber, Boudon og Bourdieu. Særlig Bourdieus begrep om kulturell kapital har vært viktig i sosiologien for å forstå forholdet mellom klasse og reproduksjon i utdanningssystemet. Dette blir diskutert utførlig, og jeg viser også hvordan begrepet har blitt utfordret av andre sosiologer. Avslutningsvis relateres begrepene til nyere norsk forskning om klasse og utdanning og ulikhet.

2.2. Marx og Weber

Karl Marx er sentral når det kommer til tidligere klasseforskning. Hans teorier tar for seg utviklingen av det kapitalistiske moderne samfunnet, og hvilke konsekvenser dette har hatt for arbeiderne og lagdelingen i samfunnet, såkalte «klasser». Marx er kjent for teorier om arbeidsdelingen i samfunnet. Det er de som kjøper arbeidskraft (eierne/det kapitalistiske borgerskapet) og de som selger sin arbeidskraft (proletariatet/arbeiderklassen) som ligger til grunn for dannelsen av klasser (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 19-20). Her oppstår det en gjensidig avhengighet mellom aktørene. Kapitalismen baserer seg på forholdet mellom kapitalister og proletariatet hvor produksjonsmidler eies av få kapitalister og majoriteten av samfunnet er arbeidere som selger arbeidskraft (Martinsen, 1991). Arbeiderklassen er derfor i en veldig sårbar situasjon, ved at kapitalistene er i besittelse av mye makt.

Max Weber (1864-1920) mente, i likhet med Marx, at eierskap og kontroll over produksjonsmidler måtte stå sentralt i klasseforståelsen. Men i tillegg inkluderte Weber begrepene stand og statusgrupper i sine analyser av sosiale ulikheter. Statusgrupper er dannelser av grupper med tilsvarende lik sosial status basert på levemåte, yrke- og

utdanningsbakgrunn. Utdanning blir derfor et viktig element (en viktig ingrediens) i slike gruppedannelser (Helland, 2013, s. 110).

Status er et vidt begrep som, basert på flere ulike faktorer, beskriver et individs stilling i samfunnet. Anerkjennelse, kultur, livsstil og rikdom er eksempler på slike faktorer. Individer med lignende status, anses å være i en såkalt statusgruppe; slike grupper medbringer en følelse av tilhørighet og gruppebasert identitetsinformasjon, hvilket også vises i Bourdieus teori. Webers begrep om statusgrupper hadde stor innflytelse på Bourdieu, på bakgrunn av at han så utdanning som svært viktig for folks identitet (Helland, 2013, s. 110).

Webers hovedfokus retter seg mot folks livssjanser og individers mulighet til å skaffe tilgang til samfunnsmessig verdifulle ressurser, spesielt innenfor et marked. Weber satte søkelys på klasseforståelsen og ville fange den sosiale lagdelingen utover det arbeidsmessige.

Utgangspunktet var aktørens markedssituasjon, eiendeler, ferdigheter og hvilken innvirkning dette har på aktørens mulighet til å skaffe seg tilgang på samfunnsmessige ressurser og posisjoner (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 19). Ved å redegjøre for begreper som «stand» og «parti», viser Weber til en mer utvidet forståelse av sosial lagdeling enn Marx. Der «parti» beskriver individers egenskaper til å organisere seg for å fremme egne interesser, framstiller «stand» likheten av individers verdier og holdninger fra samme sosiale gruppering.

2.3 Klasse, utdanning og mobilitet

Som Pierre Bourdieu skriver, er det gjennomgående sterke indikasjoner på at studenter fra de privilegerte klassene gjør det bedre på eksamen enn studenter fra arbeiderklassen (Bourdieu, 1996; Hansen & Engelstad, 2012, s. 199). De er også sterkt representert i høyere utdanning. Dette antyder at gode skoleprestasjoner har mindre betydning i lavere sosiale klasser.

2.3.1 Boudon om verditeori

Med inspirasjon fra Pierre Bourdieu beskriver den franske sosiologen Raymond Boudon tre ulike forklaringer på det vi kaller sosiale utdanningsforskjeller. Disse forskjellene innebærer ulikheter i utdanningssystemet som har med sosiale forhold å gjøre, med spesielt fokus på familiebakgrunn.

Verditeorien setter søkelys på sosialiseringen av verdier og normer. Tanken er i utgangspunktet at «alle ikke gjør så godt de kan» (Helland, 2013, s. 50). Ifølge Boudon verdsettes utdanning mindre av mennesker fra lavere klasser. For de med høyere sosial bakgrunn medfører det til bedre skolerresultater og tilsynelatende større rekruttering til videre utdanning. Basert på denne verdisetningen, konkluderer Boudon med at barn fra arbeiderklassen ikke oppmuntres til å gjøre det bra på skolen i lik grad som barn fra middelklassen (Hansen & Mastekaasa, 2012, s. 126).

2.3.2 Boudon om sosial posisjonsteorien

Boudon konstruerte en sosial posisjons-teori som fokuserer på individets posisjonering i samfunnet, i lys av et hierarkisk perspektiv. Et hvert individs målsetting var å unngå sosial degradering. En akademikers barn, vil derfor ha et større behov for å ta høyere utdanning for å opprettholde dets sosiale posisjon, enn hva den «ufaglærte» arbeiderens barn ville hatt (Helland, 2013, s. 48-49). Sett ut ifra et fornuftig økonomisk perspektiv vil kostnadene ved å ta en høyere utdanning bli så store for et arbeiderklassebarn at det derfor blir sett på som unødvendig. En akademikers barn vil ved hjelp av sine foreldre ha et bedre økonomisk utgangspunkt for å ta utdanning. Av den grunn medfører det større forventninger om at barnet skal ta høyere utdanning. Utdannelsen blir av den grunn sett på som nødvendig for å opprettholde barnets sosiale posisjon i samfunnet, ifølge Boudon.

Kostnader og gevinster knyttet til høyere utdanning sammenlignet med familiens inntekt er ulikt fordelt etter klasse og sosial posisjon (Helland 2013, s. 49). Innenfor et utdanningssystem finnes det alternative muligheter for et individ, der det selv må bestemme om det skal videreutdanne seg eller ikke. Dersom det velger å fortsette utdanningen, må også utdanningsretning velges. Ofte kan vi se at barn fra arbeiderklassen velger bort utdanning. Alternativt velger de utdanningsretninger som er mer yrkesrettede eller som ikke gir like stor mulighet for høyere utdanning i senere tid (Helland, 2013, s.48-49). Disse forskjellene kan forklares ved at valg situasjonene er ulike. Antagelsen om at alle ønsker å unngå sosial degradering er vesentlig i begrunnelsen for utdanningsvalg. Vesentlig blir det også at ambisjoner må ses i forhold til individets sosiale utgangsposisjon (Helland, 2013, s. 49).

Boudons sosiale posisjonsteori er en alternativ forklaring på sosiale rekrutteringsforskjeller. Teorien setter søkelys på at ungdom vurderer den sosiale og økonomiske nytten ved hvert

utdanningsvalg. Valgene som tas angående utdanning er rasjonelle for den enkelte, og handler i prinsippet om at de valgene som ungdommen tar skal gagne deres posisjon (Hansen & Mastekaasa, 2012, s. 127). Det gjelder å beholde eller oppgradere sin sosiale posisjon. For ungdom fra høyere sosiale lag kan videre utdanning være nødvendig, mens det for ungdom fra lavere sosiale lag oftere oppleves som ikke nødvendig. Ungdom fra høyere sosiale lag vil dermed tilfredsstillende forventningene til foreldrene ved å ta videre utdanning, mens ungdom fra lavere sosiale lag ikke trenger det på bakgrunn av deres ulike kulturelle, økonomiske og klassemessige ståsted. Ungdom fra høyere sosiale lag vil oppleve at vennene sannsynligvis velger å ta videre utdanning, mens ungdom fra lavere sosiale lag i mange tilfeller vil skille seg ut fra vennene sine ved å ta videre utdanning. Økonomiske kostnader vil også være en større byrde for ungdommer fra lavere sosiale lag (Helland, 2013, s. 49). Kostnadene er like for ulike sosiale lag, men da ressursene fra før er ulikt fordelt vil kostnadene oppleves som en større byrde for familier med lavere sosial klasses tilhørighet og økonomi.

Boudon mente at det i mange tilfeller er en korrelasjon mellom sosial posisjon/klasse og foreldres utdanning. Arbeiderklassestudenter oppnår sitt forventede nivå på et lavere utdanningsnivå enn middelklassens barn, og deres gevinster av å ta ytterligere år med utdanning vil derfor bli lavere enn middelklassestudenters gevinster. Dette kan også dreie seg om evne til å bære kostnader ved utdanning.

Andre har derimot utviklet sosial posisjonsteori ved å inkludere flere kulturelle og sosiale elementer i sine teorier. Eksempelvis vektlegger Erikson og Jonsson (1996) primæreffekten av sosial bakgrunn og tilegnet betydningen av klassevariasjon i tråd med verdsetting av skole og utdanning, på bakgrunn av at enkelte grupper setter mer pris på utdanning enn andre. Her trekker de frem foreldres utdanning som en fremtredende faktor. De konkluderer med at de med foreldre med høyere utdanning velger samme retning på grunn av at de da enklere får bedre og mer presis informasjon om utdanningssystemet, og blir bedre forberedt. Den andre årsaken Erikson og Jonsson peker på, er at foreldre med høyere utdanning er i bedre stand til å hjelpe sine barn med skolearbeid, basert på egne erfaringer og ressurser. Derfor bidrar foreldres utdanning til både den primære og sekundære effekten av sosial bakgrunn når det kommer til skolearbeid og utdanningsvalg (Helland, 2013, s. 51).

2.3.3 Boudon om kulturteorien

Boudons presentasjon av kulturteoretiske forklaringer på sosial reproduksjon i skolen tar utgangspunkt i at sosiale forskjeller er årsak til sosiale rekrutteringsforskjeller. Han

argumenterer for at sosialisering av barn i ulike sosiale lag er forskjellig og gir barna en ulik mengde intellektuell utrustning. Skolen formidler en dominerende kultur, der ungdom fra høyere sosiale lag er mer oppdatert på denne kulturen enn ungdom fra lavere sosiale lag, som finner denne kulturen fremmed. Boudons kulturteori består av en elitistisk og relativistisk komponent. Den elitistiske komponenten henspiller på at arbeiderklassebarn mangler kulturell kapital. Den relativistiske komponenten indikerer derimot at de som tilhører de lavere sosiale klasser tilhører en annen kultur, hvilket betyr at skolen ikke bør ses som universell da den formidler kunnskap på bakgrunn av middelklassens verdier (Helland, 2013, s. 92).

Boudons kulturteori drøfter prestasjonsforskjeller mellom elever med ulik sosial bakgrunn, og mange andre studier peker i samme retning. Disse prestasjonsforskjellene kan da oppfattes som årsaken til sosiale forskjeller i rekrutteringen til høyere utdanning (Hansen & Mastekaasa, 2012, s. 126).

I lys av kulturteorien kan forklaringer på prestasjonsforskjeller deles i to retninger. Den første er at barn fra lavere klasser i mindre grad har blitt stimulert av foreldrene. Den andre retningen vektlegger betydningen av «kulturell kapital». I redegjørelsen for denne delen av kulturteorien presenterer Boudon sin tolkning av Pierre Bourdieus teori. Argumentet er at grunnlaget for den kunnskapen som læres i skolen er den som allerede har blitt integrert i høyere klasser (Hansen & Mastekaasa, 2012, s. 126). Disse egenskapene gir middelklassebarn et bedre grunnlag for å lykkes i skolen.

Boudon reiste likevel flere argumenter mot verdi- og kulturteoriene. I verditeorien argumenterte han for at forklaringen på aktørers handlinger ikke var tilfredsstillende, da den forutsetter at aktører fra lavere klasser handler irrasjonelt. I tillegg hevdet han at den økende etterspørselen etter høyere utdanning ikke støtter verditeorien ettersom den skal være gjeldende for alle sosiale klasser. Boudons hovedargument er dermed at verdier og normer ikke er et hinder for utdanningskarriere for personer fra lavere klasser. Høyere prestasjoner er derimot sjeldnere i lavere klasser. I kulturteorien antas det også at prestasjonsforskjeller forklarer de overordnede rekrutteringsforskjellene, men dette kan kritiseres ved at dette ikke forklarer godt hvorfor ulike utdanningsvalg gjøres av de som står med likt prestasjonsnivå, men ulik sosial bakgrunn (Hansen & Mastekaasa, 2012, s. 127).

2.4. Bourdieus kulturteori: klasser, utdanning og kapital

I Bourdieus beskrivelse av klassestrukturen tar han utgangspunkt i et flerdimensjonalt rom beskrevet som «det sosiale rommet». En persons posisjon i dette rommet vil bestemmes av status, yrke, utdanning, inntekt, foreldre, kjønn og geografisk opprinnelse (Hansen & Engelstad, 2012, s. 198). Som jeg kort redegjør for nedenfor blir en persons sosiale posisjon i rommet bestemt av hans eller hennes mengde og sammensetning av økonomisk-, sosial og kulturell kapital.

Bourdieu hevder at en klasse kan defineres som et sett av individer med tilsvarende posisjoner i det sosiale rom, hvor de utvikler interesser og ferdigheter med klare fellestrekk.

På denne måten vil det oppstå likhetstrekk i oppførselen, samt utvikle seg lignende holdninger blant individene (Hansen & Engelstad, 2012, s. 198). En persons posisjon i det sosiale rommet vil påvirke måter å tenke, føle og handle på i tillegg til personens disposisjoner, eller habitus som er Bourdieus begrep. Dermed er det korrelasjon mellom ytre sosiale strukturer og indre mentale strukturer (Hansen & Engelstad, 2012, s. 199). En slik korrelasjon innebærer at individene er i besittelse av ulike ressurser, avhengig av posisjon innenfor samfunnets klassesystem. Det tilsier, som jeg nevnte innledningsvis, at det eksisterer over- og underordnede posisjoner innad i et samfunn, avhengig av individenes kapitalmengde.

Bourdieu har gjennom sitt arbeid vist stor interesse for de ulike utdanningssystemene, og hvordan de vurderer elevers prestasjoner og evner (forskjellig). Fra dette kan vi blant annet se at barn fra middel- og overklassen har et bedre utgangspunkt som elever, i form av en uttrykksmåte - både skriftlig og muntlig - som appellerer til en kultur som verdsettes høyt i skolen; som er påvist å gi positiv effekt til lærerens vurdering av dem. Dette har naturligvis resultert i en generelt høyere gjennomsnittskarakter for disse barna (Helland, 2013, s. 93).

Det er også flere egenskaper som kan gi utspill i elevenes endelige karakter, selv om de ikke er basert på faglig kunnskap. Kroppsspråk og formuleringsevner kan være eksempler på slike egenskaper (Helland, s. 93). Videre kan det spekuleres i hvor store disse kulturelle ulikhetene endrer seg gjennom utdanningsforløpet; om studenter fra arbeiderklassen har tilegnet seg den 'skole-riktige' kulturen over tid, og dermed opplever en mindre forskjell sammenlignet med yngre elever fra lik klasse (i samfunnet). Poenget er at utdanningssystemet vil påvirke kulturen til elevene, men at det ikke nødvendigvis betyr at elever fra lavere klasser, noen gang vil tilegne seg en lik kultur som studentene fra middelklassen (Helland, 2013, s. 94).

En forståelse av kulturteorien må ha kjennskap til Bourdieus forståelse av kapital og særlig begrepet kulturell kapital. For å oppnå sosial mobilisering, kan det i mange tilfeller kreve at elever innehar kulturell kapital. Skolesystemet fremmer egenskapene som tilegnes blant middelklassen, som dermed gjør det vanskelig for arbeiderklassen å passe inn i et slikt utdanningssystem. Barn som tilhører høyere klasser i samfunnet, sosialiseres inn i tilsvarende kultur, fordi foreldrenes høye kulturelle kapital ofte gir et bedre grunnlag for at elever opparbeider seg og utvikler kulturelle og språklige ferdigheter som er fordelaktige i skolen (Hansen & Engelstad, 2012, s. 199).

Bourdieu definerer kapital som en knapp ressurs det er stor konkurranse om blant grupper og individer i samfunnet. Kapitalen gir makt i egenskap av å være en ressurs som kan brukes til å oppnå fordeler i det sosiale livet. Her stiller høyere utdanning særdeles sterkt (Aakvaag, 2008, s. 151). Bourdieu har vært sentral i både norsk og internasjonal forskning om utdanning og klasse, og det er derfor hans teori blir gjennomgående i dette kapitlet.

Statusgrupper setter lys på den sosiale ulikheten i et samfunn, i form av kulturelle og ikke-økonomiske dimensjoner, og disse dannes av prosesser som takler flere kriterier enn de som kun baserer seg på markedet. Disse vil da bli et supplement i Webers klassebegrep, som definerer sosial ulikhet gjennom økonomiske og markedsbaserte dimensjoner.

Klasse og statusgrupper er begreper som gjøres relevante da de uttrykker kulturelle og økonomiske forskjeller blant individer. Disse forskjellene er sentrale i Bourdieus arbeid.

Kapital kan presenteres gjennom tre grunnleggende forklaringer. Den første vi tar utgangspunkt i er økonomisk kapital. Den beskrives av Bourdieu som noe umiddelbart og som direkte kan konverteres til penger. Det kan være ressurser i form av inntekt, eiendom og arv. Sosial kapital rettes mot sosiale forbindelser og viktigheten av et «høyt sosialisert» nettverk, og er ifølge Bourdieu noe som kan forsterke effekten av de andre kapitalene. Den siste kapitalen som Bourdieu gjør rede for er kulturell kapital som innebærer en dominerende kultur i et samfunn. Den kan under visse betingelser konverteres til økonomisk kapital og institusjonaliseres i form av utdanningskvalifikasjoner (Bourdieu, 1986, s. 16).

Bourdieu (1986) skiller mellom nedfelt og institusjonalisert kulturell kapital. Nedfelt kulturell kapital kan betegnes som individets ferdigheter i form av væremåte, kultur og kunnskapsbesittelse. Nedfelt kapital opparbeides over lengre tid og er ikke en investering som må gjøres av aktøren selv. Kapitalen kan derfor ikke overføres direkte fra et individ til et annet, men kan for eksempel internaliseres og videreføres gjennom familien. Institusjonalisert

kulturell kapital er, som navnet tilsier, kulturell kapital institusjonalisert i for eksempel utdanningsinstitusjoner og eksisterer i form av formelle akademiske kvalifikasjoner (Bourdieu, 1986, s. 20-21).

Lie Andersen og Nordli Hansen (2011) tillegger kulturell kapital en «smal» og «bred» fortolkning. Den smale fortolkningen tilsier at barn eksponeres for kulturell kapital gjennom kunst, litteratur og musikk, og at foreldre i middelklassen ønsker å implementere slike kulturelle aktiviteter i barns hverdag, slik at deres evner stimuleres og utvikles. Den «brede» fortolkningen retter større fokus mot kognitive ferdigheter og utpeker derfor familiens utdanningsbakgrunn som vesentlig. Det indikerer derfor at kulturell kapital internaliseres hos barn gjennom foreldre, på bakgrunn av foreldrenes kunnskapsgrunnlag, hvilket betyr at kulturell kapital derfor kan overføres gjennom foreldreinvolvering i skolearbeid (Andersen & Hansen, 2011, s. 608).

Innenfor et utdanningssystem finnes det ulike utdanningsområder som krever ulike kvalifikasjoner, der enkelte retninger verdsetter prestisje og rikdom, og andre retninger verdsetter andre egenskaper. På bakgrunn av dette kan det oppstå forskjeller på utdanningens avkastning i form av makt (Helland, 2013, s. 100). Et universelt utdanningssystem kan resultere i at middelklasseforeldre automatisk sender deres barn til de mest prestisjerike skolene for å sikre deres sosiale posisjon, i kontrast til arbeiderklasseungdommen som heller mot yrkesskoler (Helland, 2013, s. 100).

I «Utdannings sosiologi», tar man for seg tidligere studier av utdanning, der det vises til tidligere forskning på hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsvalg, ved å sammenligne folk med høyere og lavere sosial bakgrunn (Helland, 2013, s. 101). Undersøkelsene viser at folk med høyere sosioøkonomisk bakgrunn velger mer prestisjefylte utdanninger, mens de med lavere sosioøkonomisk bakgrunn velger utdanninger som innebærer færre sosiale fordeler, og som ofte har kortere varighet (Helland, 2013, s. 101). Hansen & Wiborg undersøkte dette da de studerte sammenhengen mellom klasse og utdanning, og fant på daværende tidspunkt at det var flere fra lavere klasser som ikke fullførte videregående opplæring, sammenlignet med høyere klasser (Wiborg & Hansen, 2010).

2.4.1 Kritikk av begrepet kulturell kapital

Paul W. Kingston (2001) problematiserer i sin artikkel «*The unfulfilled promise of cultural capital theory*» om begrepet kulturell kapital kan forklare sammenhengen mellom sosial bakgrunn og akademisk suksess. I tillegg argumenterer Kingston for at for mange variabler betegnes som kulturell kapital. Kingston stiller seg kritisk til definisjonen av begrepet kulturell kapital. Vurderingen hviler på oversikten over empirisk forskning som bruker framstillinger av kulturell kapital for å forklare mønstre av akademisk suksess. Han trekker frem analyser av det amerikanske utdanningssystemet som illustrerer at det er andre faktorer enn kjennskap til en «legitim» middelklassekultur som skal til for å lykkes i skolen. I «*The Unfulfilled Promise of Cultural Capital theory*» viser Kingston til Lamont og Lareaus vurdering av Bourdieu som påstår at Bourdieus teori mangler klarhet. Videre argumenterer Kingston for at Bourdieus teori er svak da den ikke knyttes til spesifikke, konkrete referanser, og at det dermed gir forskere en usikker veiledning for hvordan de skal gå frem med empiriske tester.

Bourdieu (1986) hadde en teori om at skolen var bevisste på den øvrige klassens kulturorientering og tilføyde seg etter den. Elever fra høyere klasser har derfor blitt sosialisert inn i en klassekultur som stemmer overens med skolens. På bakgrunn av deres kulturorientering blir elevene derfor belønnet ved å ha tilegnet seg kvalifikasjoner som passer med institusjonens.

Uvissheten er til stede, men Bourdieus argumentasjon peker i retning av at elitenes kulturelle ressurser i betydelig grad bidrar til akademisk suksess og dermed deres senere suksess i karrieren. Selv om aktører fra andre klasser kan opparbeide seg kulturell kapital som beskrevet av Kingston, er det grunnlag for å konkludere med at elitens barn drar fordel av foreldrenes ressurser og på den måten oppnår en såkalt «naturlig tilegnelse» (Kingston, 2001, s. 89). Kulturell kapital kan på grunnlag av dette anses som "institusjonalisert". Kingston mener på sin side at kravene for å lykkes i det amerikanske utdanningssystemet ikke nødvendigvis er basert på elevenes evne til å opptre utvunget i møte med en dannelseskultur, men heller på elevenes evne til å arbeide hardt i lengre perioder (egenskap som ses ned på i det franske utdanningssystemet).

2.4.2 «Concerted Cultivation»

Annette Lareau kontrasterer kulturell kapital opp mot det hun definerer som «concerted cultivation»; som på norsk kan forstås som en samordnet kultivering som indikerer en oppdragelsesmetode tilpasset middelklassen. Knyttet til Bourdieus teori om kapital, tilsvarer denne formen for oppdragelse en overføring av kulturell kapital fra foreldre til barn gjennom aktiviteter som hjelp med skolearbeid og generell stimulering. Eksempler på dette kan være å snakke og resonnerer med barna sine, eller spesifikke barneoppdragelsesmetoder som organisert fritid og aktiviteter (Lareau, 2002). Samordnet kultivering er en middelklassestil der foreldre bevisst dyrker barnets utvikling. Denne måten å oppdra et barn på preges av foreldres forsøk på å fremme barnets talenter ved å iverksette organiserte aktiviteter i deres dagligdagse liv. Kontrasten til dette blir å gi barn en naturlig oppvekst, og den type oppdragelse verdsettes av en typisk arbeiderklasse familie. Dette er en stil som er mer vanlig blant foreldre i mer ressursvake familier. Sysselsetting og fritidsaktiviteter overlates derfor direkte til barna (Lareau, 2002, s. 747).

2.5 Klasse, utdanning, ulikhet og mobilitet i Norge

Kulturell kapital er et mye brukt begrep innenfor utdannings sosiologien. Bourdieu er sentral, fordi hans forskning rundt skoler og utdanninge gjøres veldig relevant innenfor norsk forskning. Begrepene som omhandler klasse, utdanning og mobilitet innenfor norsk kontekst, kan snevre inn begrepet om kulturell kapital i ytterligere tre punkter; klasse, sosial ulikhet og utdanningsvalg, som forklares nærmere i delkapittel 2.5.1.

Gjentatte ganger har det blitt nevnt at kulturell kapital ses som en avgjørende faktor for å lykkes i skolen. Bourdieu poengterer at effekten av dette primært sett handler om at kulturell kapital overføres i hjemmet. Overføring av kulturell kapital dreier seg i bunn og grunn om en direkte overføring av kunnskap, og en mer indirekte overføring av holdninger, verdier og lignende (Bourdieu, 1986, s. 18). I hvilken grad foreldre, foresatte og nær familie bør involveres i barnets læringsprosess er derfor en viktig faktor å ta videre stilling til, for å kunne se effekten av kulturell kapital i hjemmet.

2.5.1 Klasse, sosial ulikhet og utdanningsvalg

Forskning basert på sosiale differensieringer i skolesektoren, inkludert en studie gjennomført av Thea Bertnes strømme (Strømme, 2019), tydeliggjør innvirkningen som foreldrenes sosiale og økonomiske status har på barnas/ungdommens utdanningsvalg gjennom skolegangen. Strømme (2019) tar for seg data i perioden 2003 til 2013, fra tiendeklassinger i hele Norge, og ser nærmere på studieretningene de har valgt for videregående opplæring. På grunnlag av foreldrenes ressurser og status i samfunnet, kartlegger artikkelen hvordan, og hvor mye tilstedeværelse foreldrene har i ungenes skolegang. Artikkelen redegjør også for foreldrenes ønsker for barnets fremtidige utdanning, med utgangspunkt i dette. Dette kan sammenlignes med tidligere forskning gjort av ulike anerkjente teoretikere, inkludert Bourdieu, som også påviser at foreldrenes holdning til utdanning avhenger av deres tilgjengelige ressurser. Ved ressurser i denne sammenheng, menes alt som kan hjelpe foreldrene i å gi barnet et bedre utgangspunkt; ikke bare fysiske ting og penger, men også kulturelle ressurser i form av erfaring, kunnskap, evnen til å føre god kommunikasjon m.m.

Strømme viser til måten foreldre involverer seg på, og hvilken sammenheng det har med deres ressurser. Kulturelle ressurser har for eksempel vist å ha større innvirkning på foreldrenes forventninger til at barna skal gjennomføre høyere utdanning. De økonomiske ressursene derimot, har større sammenheng med foreldrenes tilstedeværelse i hverdagen, som å hjelpe med lekser.

I likhet med Bourdieu, argumenterte også Strømme for at foreldrenes ressurser har stor påvirkning på hvor mye de involverer seg i barnas utdanning. Jo bedre tilgang på ressurser der har, både økonomiske og kulturelle, desto mer involverer foreldrene seg i barnas skolehverdag. Foreldrene som involverer seg mye i barnas skolegang, har ofte høyere forventninger satt til barnets utdanningsforløp.

Strømme har studert rekrutteringen til diverse utdanninger i perioden 1986 til 2011. Der viste hun til at 30 prosent av studenter både innenfor jus og medisin har foreldre som er innenfor de ti prosentene som har høyest inntekt i Norge (Strømme 19). Innenfor høyere utdanning gjør sosiale forskjeller seg særlig gjeldende innenfor noen studier, som jus og medisin. Strømme (2019) viser til en signifikant sammenheng mellom foreldre med høy utdanningsbakgrunn, og sannsynligheten for at barn velger lik studieretning. Strømme konkluderer så med at sannsynligheten for at barn av foreldre med høyere utdanning har større sannsynlighet for å

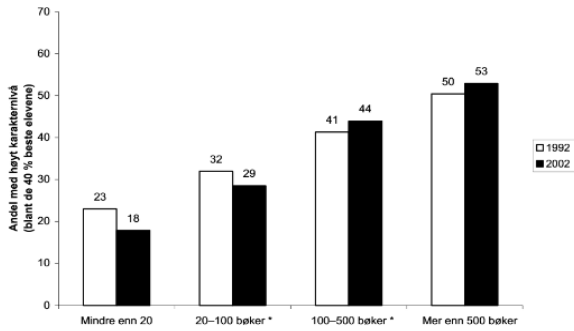
selv velge høyere utdanning – og fullføre den – sammenlignet med barn av foreldre med lavere utdanning.

2.5.2 Klasse og økt sosial ulikhet i skolen

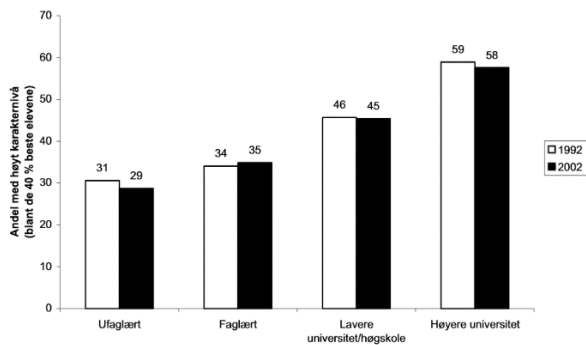
Figur 1 og **2** illustrerer prosentandelen som har gode karakterer, henholdsvis basert på hvor mange bøker de har i hjemmet og yrkeskompetansen i farens yrke. I artikkelen «*Nye tall om ungdom - Økt sosial ulikhet i skolen?*» brukte Bakken (2004) oppdaterte data fra ungdom (1992-2002) og konkluderte med at hjemmet fremdeles har en stor betydning på elevers læring. Det påvises markante forskjeller i leseferdigheter og skolekarakterer mellom middelklasseelever med høyt utdannede foreldre og arbeiderklasseelever med lite kulturell kapital og lavt utdannede foreldre (Bakken, 2004, s. 83). Anders Bakken jobber ved OsloMet, forsker for NOVA, seksjon for ungdomsforskning der han har bidratt med samtlige ungdomsundersøkelser for Ung-data senteret med spesialisering på skolerresultater blant ungdom og sosiale ulikheter. Videre har Bakken utført en undersøkelse, «Ung i Norge», som skal undersøke barn og ungdoms sosiale endringer over tid. Testen – som inneholder spørsmål angående elevers familie, skolesituasjon og skolekarakter – ble først utgitt i 1992, til en representativ andel av Norges ungdoms- og videregående elever. I 2002 ble samme test utgitt til elever i samme aldersgruppe. I begge tilfellene var det omtrent 12000 deltakere.

Resultatene illustrerer hvordan *boklig kultur* – hvorav flere bøker i hjemmet tilsvarer en høyere boklig kultur – avspeiles i elevens gjennomsnittskarakter. Videre, vil dette da indikere en form for kulturell kapital, ettersom lønnsomheten av høyere boklig kultur ofte fører til bedre karakterer på skolen (Bakken, 2004 s. 85).

I **figur 1** er det avbildet en tydelig sammenheng mellom antall bøker i hjemmet, og hvorvidt karakterene deres er «gode». I denne konteksten vil de 40 prosentene av elevene i undersøkelsen med best karakterer, anses som gode.



Figur 1 – Andelen med gode karakterer etter antall bøker i hjemmet. 1992 og 2002 (Bakken, 2004, s. 85)



Figur 2 – Andelen med gode karakterer etter fars yrke inndelt etter yrkeskompetansen som normalt kreves i yrket. 1992 og 2002 (Bakken, 2004, s. 86)

I likhet til elevens boklige kultur, viser **figur 2** hvordan elevens karakter også påvirkes av yrkeskompetansen som trengs i farens jobb; der en høyere påkrevd yrkeskompetanse i farens yrke gir positivt utspill i elevens resultater fra skolen. Imidlertid viste elevene til et jevnt prestasjonsnivå i 1992 sammenlignet med 2002, og betydningen av fedrenes yrkesstatus viser derfor ikke til noen ny endring (Bakken, 2004, s. 85-86).

Bakken referer mot slutten av «Nye tall om ungdom og sosial ulikhet i skolen» til reform 97:

Grunnskolen gir ikke slik målet tilsier, en likeverdig opplæring til alle elever uavhengig av kjønn, foreldreøkonomi, bosted, evner, forsetninger og kulturell, språklig bakgrunn. Flere grupper elever står overfor en skole som ikke tar tilstrekkelig hensyn til deres utgangspunkt og bakgrunn (Bakken, 2004, s. 88).

På bakgrunn av dette stiller han spørsmål om det er en sammenheng mellom sosiale ulikheter og de endringer som har blitt foretatt i skolesystemet. Uavhengig av hva slags undervisningsmetoder skolen tar i bruk, poengterer Bakken at familienes ressurstilgang kan være avgjørende for elevenes læringsutbytte, da enkelte familier kan være i besittelse av ressurser som er fordelaktige i skolen, og dermed gir elevene fra høyere klasser et bedre utgangspunkt for å lykkes (Bakken, 2004, s. 89).

2.5.3 Klasse, sosial ulikhet og eksamensresultater

Bakken har forsket på sosiale ulikheter i skolen over lengre tid. Mellom 2002 og 2011 viste han til eksamensresultater både i og utenfor Oslo. Sammen med Jon Ivar Elstad undersøkte han elevers eksamensresultater i skolen for gjeldende periode. Funnene viser til at sosioøkonomiske forskjeller i ungdomsskolekarakterer har økt i perioden etter at kunnskapsløftet ble innført i 2006/2007 (Bakken & Elstad, 2012 s. 67).

Karakterforskjellene som utspilte seg mellom de med «høy» og «lav» sosioøkonomisk familiebakgrunn var på midten av 2000 og 2010, lavere i Oslo sammenlignet med resten av landet, men det endret seg etter at Kunnskapsløftet ble innført. De sosiale forskjellene som framkom i eksamensresultatene i Oslo, perioden 2010-2011, var i tråd med resten av landets resultater. Bakken og Elstad (2012) konkluderte med at elever med høy sosioøkonomisk familiebakgrunn forbedret karakterene sine mer enn elever fra lavere klasse etter innførelsen av Kunnskapsløftet. På den måten viser funnene at elevers utvikling i etterkant av kunnskapsløftet kan avhenge av familiær bakgrunn.

2.5.4 Oslo versus resten

Skolene i Oslo er et interessant sammenligningspunkt, på bakgrunn av skolereformen og byens mangfold. Det geografiske skillet mellom Oslo øst, og Oslo vest har tradisjonelt også vært et klasseskille. Høyere klasser velger ofte å bosette seg på vestsiden av byen, mens østsiden domineres av mennesker av lavere klasse. Stedsnavnene Oslo øst og Oslo Vest, henviser i stor grad hvorvidt elever tilhører en høyere eller lavere klasse (Det finnes naturligvis unntak.) (Bakken & Elstad, 2012 s. 69). Hva er det som påvirker endringer i

skoleresultater? Ifølge Bakken og Elstad er det individuelle forutsetninger, motivasjon og lærevillighet som i hovedsak påvirker elevers resultater i skolen. Ytre påvirkningsfaktorer for høyere karakterer er knyttet til familiesituasjon, foreldres ressurser og deres holdninger til skole og utdanning (Bakken & Elstad 2012, s. 71). Gjennom en kvantitativ studie brukte Bakken og Elstad (2012) elevers skriftlige eksamenskarakterer i norsk, matte og engelsk som avhengig variabler. Disse ble målt opp mot elevenes sosioøkonomiske familiebakgrunn. Dette ble utført ved å kombinere foreldrenes utdanningsnivå og inntekt, med utgangspunkt i at alle elevene er plassert på en sosioøkonomisk skala (SØS-skalaen) som varierer fra 0-10 (Bakken & Elstad, 2012, s.72). Bakken og Elstad viser til at Osloelever i perioden mellom 2002 og 2011 i gjennomsnitt fikk en hel karakter bedre enn elever utenfor Oslo-regionen (Bakken & Elstad, 2012, s. 75).

En «Oslo-effekt» som gjaldt fra 2007-2008 og utover, var at Osloelevene oppnådde bedre resultater på skriftlige eksamensoppgaver sammenlignet med elever i resten av landet. Dette var til tross for at de sammenlignet elever som tilhørte «resten av landet» og elever i Oslo med noenlunde lik sosial bakgrunn. Karakterutviklingen for elevgrupper med ulik sosioøkonomisk bakgrunn var slik at elever med lavest sosioøkonomisk bakgrunn hadde en sterkere økning enn de elevene med høyest sosioøkonomisk bakgrunn (Bakken & Elstad, 2012, s 76-77). En fortolkning av disse funnene er at utviklingen av sosial utjevning går i riktig retning.

Ingen av elevenes foreldre med lav sosioøkonomisk bakgrunn, heretter forkortet som «SØS» hadde høyere utdanning, mens 90% av foreldrene i gruppen med «høy SØS» hadde høyere utdanning. Til sammenligning hadde foreldregruppen til elever med høy SØS nesten dobbelt så høy inntekt enn de med lavere SØS. Majoriteten av elevene i høystatusgruppen viste til et karakterskille på nesten 0,80 karakterpoeng, som tilsvarer nesten en hel karakter bedre enn lavstatusgruppen (Bakken & Elstad, 2012, s. 78).

Tabell 1: Gjennomsnittlige eksamensresultater i Oslo og resten av landet for elever med lav og høy sosioøkonomisk familiebakgrunn (estimert etter statistisk kontroll for elevenes innvandringsbakgrunn) (Bakken & Elstad, 2012, s. 78)

Årskull	Oslo			Resten av landet			Test av forskjell mellom Oslo og resten av landet	
	Lav SØS	Høy SØS	Forskjell	Lav SØS	Høy SØS	Forskjell	Forskjell i forskjell	sig p
2002	2,94	3,71	0,77	3,00	3,78	0,78	-0,01	p = 0,80
2003	3,01	3,81	0,80	2,99	3,80	0,81	-0,02	p = 0,60
2004	2,95	3,72	0,77	3,02	3,79	0,78	0,00	p = 0,89
2005	3,07	3,87	0,80	2,99	3,77	0,78	0,02	p = 0,49
2006	3,07	3,76	0,69	3,00	3,76	0,76	-0,07	p < 0,01
2007	3,06	3,80	0,74	3,03	3,81	0,79	-0,05	p = 0,13
2008	3,10	3,81	0,71	3,05	3,81	0,76	-0,05	p = 0,10
2009	3,18	4,00	0,82	3,09	3,90	0,81	0,01	p = 0,77
2010	3,18	3,93	0,75	3,07	3,85	0,78	-0,03	p = 0,31
2011	3,06	3,88	0,82	3,00	3,81	0,80	0,02	p = 0,56
Hele perioden	3,07	3,83	0,77	3,02	3,81	0,79	-0,02	p < 0,001

Tabell nummer 1 viser gjennomsnittlige eksamensresultater i Oslo sammenlignet med resten av landet i perioden 2002 og 2011. Som vist i tabellen er det en tydelig variasjon i begge sosiale klasser, men variasjonen i Oslo er større sammenlignet med resten av landet.

Først og fremst kan man se en tydelig forskjell i både Oslo og resten av landet når det kommer til karakterforskjeller blant de med lavere sosioøkonomisk bakgrunn og de med høyere. De i høyere sosioøkonomiske lag har et karaktersnitt som tilsvarer nesten 0,8 poeng høyere enn de fra lavere sosioøkonomiske lag. Likevel ser vi at begge gruppene har en økning i karakterpoeng, noe som indikerer en forbedring i begge gruppene. Eksempelvis kan det forklares gjennom at gjennomsnittet til elevene med lav SØS, var lavest med et snitt på 2,94 i 2002, og høyest med 3,18 i 2009 for elevene i Oslo. Den var også noe forbedret for gruppen som tilhørte resten av landet, men der var økningen bare på 0,07.

I perioden 2002 til 2011 har ungdomskullene økt over tid, men økningen har vært større i Oslo enn i resten av landet. Oslo-elevenes sosioøkonomiske familiebakgrunn, målt gjennom foreldrenes inntekt og utdanning over tid, har samtidig nærmet seg landsgjennomsnittet. Avslutningsvis konkluderer Bakken og Elstad (2012) med å si at det eksisterer et karakterskille mellom Oslo og «resten av landet» basert på elevenes resultater fra avsluttende grunnskolegang, på bakgrunn av deres sosioøkonomiske status (Bakken & Elstad, 2012, s. 81-82).

3. Metode

Jeg har brukt kvantitativ metode for å få data som kan besvare problemstillingen i form av en surveyundersøkelse. Formålet med undersøkelsen var å kartlegge og utarbeide en oversikt over hvordan skolekarakterer varierer sammen med sosial bakgrunn..

3.1 Design og metode

Det som forutsetter kvantitativ forskning er innsamling av talldata, og metoden kan derfor regnes som relativt lukket. På forhånd er det derfor svært viktig å ha klargjort hvilke variabler man ønsker å ta stilling til, og hva slags svaralternativer som står relevante til disse. Gjennom dette vises det tydelig hva slags informasjon det er ønskelig å innhente, og dermed også hva slags informasjon respondentene utgir (Postholm & Jacobsen, 2018).

Det er tatt i bruk en survey-undersøkelse som datainnsamlingsmetode med hensyn å belyse problemstillingen: «*Hvilke sosiale bakgrunnsfaktorer spiller inn på elevers prestasjoner i skolen?*» Informasjon ble hentet fra elever fra fire forskjellige klasser ved en videregående skole på Sørlandet. Et mer representativt utvalg for å diskutere oppgavens problemstilling hadde betydd at jeg samlet inn data i fra flere videregående skoler i gjeldende område. Det ble i denne sammenheng dessverre ikke tilfellet da Covid-19 situasjonen hadde store konsekvenser for datainnsamlingen, men denne situasjonen vil bli ytterligere forklart under utvalg og gjennomføring.

Spørreundersøkelser som datainnsamlingsmetode er hensiktsmessig i kontekster der flere fenomener varierer og påvirkes av hverandre. Postholm & Jacobsen argumenterer for at slike undersøkelser helst skal utføres ekstensivt for å redusere nærhet til forskningsfeltet og for å unngå ytre påvirkninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 62). Tradisjonelt vil kvantitative forskingsopplegg ligge innunder deduktive tilnæringer som tar utgangspunkt i teorier, danne seg hypoteser for så å teste dette empirisk. I denne oppgaven vil tilnærmingen kasses det som Postholm & Jacobsen (2018) kaller en pragmatisk tilnærming. Oppgaven baseres på teori og kan dermed ha likheter med deduktiv metode, men vil også kunne gå i dialog med teorien utover en rent bekrefte/avkrefte teorier.

Valget av en slik kvantitativ metode er en god tilnærming til oppgavens problemstilling fordi det gir muligheten til å skape en oversikt over hvordan fenomener som prestasjoner varierer på tvers av kontekster innenfor samme ramme. Eksempelvis ved å undersøke om

skolekarakterer varierer dersom man undersøker ulike bakgrunnsvariabler som kjønn, foreldres utdanning, ressurstilgang eller selvfølelse. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 62) Tema for oppgaven er i tillegg særdeles relevant da det er gjennomført mye forskning på hvordan sosial bakgrunn påvirker ulike prestasjonsarenaer. Eksempelvis har Anders Bakken gjennomført en «ung-data» undersøkelse av skoleungdom i Oslo fra perioden 2002 til per dags dato, der Bakken viser til at hjemmet har betydelig påvirkning på elevers læringsutbytte. Det vises blant annet gjennom store forskjeller i leseferdigheter og skolekarakterer mellom middelklasseelever med høyt utdannede foreldre og de elever som vokser opp i hjem der foreldrene kortere utdanning og viser til mindre kulturell kapital (Bakken, 2004, s. 83).

Det finnes flere fordeler med kvantitativ tilnærming. Først og fremst gir den informasjonsrike tallfestinger som vil gjøre sammenligning med tidligere forskning mer hensiktsfull. I undersøkelse av et høyt antall enheter muliggjør kvantitativ forskningsmetode en god og sammenlignbar oversikt over mange meninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165).

3.1.1 Spørreundersøkelse

En spørreundersøkelse, er en strukturert datainnsamlingsmetode som er godt egnet for innsamling av kvantitative data om sosial ulikhet i skolen. Med hensyn til at den innsamlede informasjonen om elevers skoleprestasjoner og deres sosiale bakgrunn allerede er et mye omdiskutert tema, der enkelte områder allerede er predefinert av tidligere forskere, var det ønskelig for meg å benytte en metode som gjør det mulig å undersøke flere enheter av gangen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165).

Det er viktig å foreta grundig strukturering av spørsmål og svar før undersøkelsen skal gjennomføres. Av den grunn var Anders Bakkens spørreskjema for «Ung i Oslo 2018», en god veileder til hvordan spørsmål kan konstrueres.

Deltakerne av undersøkelsen er elevgrupper på 16 til 17 år. I formuleringen av spørreskjemaet var det dermed viktig å stille relaterbare og forståelige spørsmål til målgruppen. Det var derfor viktig å lage klare og presise spørsmål med korte og konsise/faste svaralternativer. Faste spørsmål tilsier at respondentene ikke får svart med egne ord, men må krysse av på forhåndsbestemte alternativer innenfor ulike kategorier. Disse kategoriene kan deretter omgjøres til statistiske tall som behandles ytterligere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166).

3.1.2 SurveyXact

I dag eksisterer det en rekke hjelpemiddel for å lage spørreundersøkelser. UiA SurveyXact var web-programmet jeg tok i bruk da jeg opprettet en spørreundersøkelse. Hensikten med SurveyXact er å få relevant data på rett tidspunkt. Denne verktøysformen er godkjent av NSD til bruk i forskning. (Se vedlegg 3)

Dataprogrammer som SurveyXact kan opprette ulike databaser, analyse av dataene, grafisk design av skjema og presentasjon av resultatene, utforming av spørsmål og viktigst av alt; svarene lagres direkte i en av databasene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 185)

3.2 Utformingen av spørreskjema

Innenfor kvantitative studier ses kategorisering og presisering av sentrale begreper som svarer til oppgavens problemstilling nødvendig før gjennomføring av selve undersøkelsen. Dette kalles for operasjonaliseringer. I denne sammenheng innebærer dette at forsker stiller presise og konkrete spørsmål, og deretter følger opp med faste, avgrensede svaralternativer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 167). Dette handler om å stille de spørsmål og svar som best egnes for undersøkelsen slik at problemstillingen på best mulig måte gjøres mål- og undersøkbar. Det er også viktig at deltakerne av spørreundersøkelsen forstår spørsmålene. Derfor må målgruppen bestemmes på forhånd.

Ved innsamling av primærdata i kvantitative metoder, er det spørreskjema med lukkede svaralternativer som dominerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166). Det gjenspeiles i denne oppgave da det er konstruert spørsmål i et skjema, der respondentene kun svarer innenfor de rammene som på forhånd er gitt. Respondentene fikk ulike svaralternativer og kategorier som for eksempel «gutt», «jente», «helt enig», «litt uenig» «ja», «nei». Dette designet (eller spørsmålsbatteriet) er laget for å kunne diskutere teorier om reproduksjon i skolen slik disse er utformet av blant andre Bourdieu og Boudon, for å kunne drøfte mine funn i sammenheng med andre norske studier for eksempel Lie Andersen, Nordli Hansen og Bakken. Flere av undersøkelsens spørsmål var utformet med hensikt å kartlegge om utvalget hadde tilgang til ressurser som bil, eget soverom og teknologiske enheter. I tillegg ble både kjønn og andre sosiale bakgrunnsvariabler veid opp mot skolekarakterer i norskfaget for VG1 elever.

Nyere statistikk på barn og ungdom ble benyttet til konstruksjon av mitt spørreskjema. Et eksempel er Anders Bakken og hans «Ung i Norge» data. Bakken ble kontaktet personlig, og ga dermed tilgang på spørreskjemaet han brukte på «Ung i Oslo 2018». Jeg hentet mye inspirasjon fra Bakken sin undersøkelse under utformingen av spørsmål til undersøkelsen. Han refererte i sin artikkel om «Økt sosial ulikhet i skolen» til utdanningsdirektoratet 2010, ved å vise til den daværende avslutningen og vitnemåls utdelingen for grunnskoleelever i Oslo. Den tilsa at de med høyst utdannede foreldre er de som får de best karakterer.

Med utgangspunkt i problemstillingen, «Hvilke faktorer spiller inn for elevers prestasjoner i skolen?» må ytterligere forhold konkretiseres: i) sosial bakgrunn/ulikhet, ii) prestasjoner og iii) skole. Det ble derfor utformet spørsmål som tok stilling til elevers avsluttende karakterer i norsk skriftlig og muntlig. Norskarakterene regnes som oppgavens uavhengige variabel. Andre spørsmål i spørreundersøkelsen tok tilling til variabler som elevers foreldrebakgrunn, foreldres sivilstatus, hvilke foreldre elevene bodde sammen med, samt foreldres jobb og utdanningsbakgrunn. Tidsbruk på idrett og andre aktiviteter var også en variabel det var ønskelig å måle skolekarakterer opp mot, da generell fritidsysling og aktiviteter har vist å ha en positiv effekt på skoleprestasjoner i tillegg til at det er en annen arena man har mulighet å prestere i. Idrett i seg selv kan i tillegg være en økonomisk belastning hos den enkelte og det kan derfor også si noe om elevenes ressurstilgang i hjemmet med tanke på økonomi.

Videre undersøkte jeg tidligere litteratur og forskning som baserte seg på sosiale ulikheter og foreldrebakgrunn og konkluderte med at foreldres utdanning spiller en vesentlig rolle for elevers prestasjoner på skolen. Bakken (2010) konkluderer med at sosial bakgrunn spiller en stadig større rolle utover ungdomstrinnet. I lys av dette kan det stilles spørsmål ved hvorvidt småbarnsfasen bør vektlegges mer når det kommer til økt redusering av sosial ulikhet i skolen. Bakken (2010) har sammenlignet prøveresultater fra nasjonale prøver for avgangselever i grunnskolen mellom 2005 og 2008, fordi at det i den fasen fremdeles er mulig å studere hvilken grad sosiale forskjeller og resultater i grunnskolen kan forklares av ulike bakgrunnsforhold. Den tidlige ungdoms-fasen kan si noe om hvilket tidspunkt i opplæringsløpet resultatforskjellene mellom de ulike elevgruppene oppstår (Bakken, 2010).

3.2.1 Lukkede spørsmål

Spørreskjemaets spørsmål kan betegnes som måleapparater, da undersøkelsens formål var å måle teoretiske begreper som følge av sosial ulikhet i skolen. Spørreundersøkelsen operer med både nominale og ordinale svaralternativer. Spørsmålene kan hovedsakelig beskrives som nominale på bakgrunn av at jeg har gruppert enhetene innenfor ulike kategorier. Det vi da kan si er om enhetene tilhører like eller ulike kategorier, altså om det deltakerne har krysset av på er likt eller ulikt.

I tillegg er det tatt i bruk ordinale svaralternativer, derav rangordnet, ettersom enkelte spørsmål ønsker å vite til hvilken grad påstanden eller spørsmålet stemmer. Eksempelvis er spørsmål nummer 12 i undersøkelsen: *Er du enig i følgende utsagn om trivsel på skolen?* – «Jeg trives på skolen», med svaralternativer: *helt enig, litt enig, verken eller, helt uenig, litt uenig, eller vet ikke*. Hensikten med disse alternativene er å undersøke forholdet mellom svaralternativene og kartlegge hvor mange elever som trives og ikke. Slike svaralternativer tilrettelegger for en rangering og sammenligning av elevers forhold til variabler som trivsel og tilhørighet på skolen. Trivsel og tilhørighet spiller en vesentlig rolle i elevers bakgrunnsfaktorer og skoleprestasjoner, som er betydningsfullt i besvarelsen av denne oppgavens problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 171).

Alle spørsmål i undersøkelsen viser indirekte til påstander det er viktig å bekrefte eller avkrefte. Spørsmål 7 i undersøkelsen ønsker å vite om elevens foreldre har utdanning fra universitet eller høyskole. Hensikten var dermed å måle resultatene av dette opp mot elevenes norske karakterer for å se om det fantes noen sammenheng. Spørsmålene kan derfor beskrives som faste, lukkede spørsmål, da ingen spørsmål gir rom for åpne svar fordi svaralternativene er predefinert. Dette gjør undersøkelsen lett gjennomførbar, i tillegg til at det er tids- og ressursbesparende. På en annen side finnes det også flere utfordringer med lukkede spørsmål, hvor blant annet formuleringen av spørsmål og svaralternativer kan nevnes.

Spørsmålsalternativene deles i to motstridende retninger der man risikerer å utelate vesentlige svaralternativer innenfor et større spekter. Jeg valgte bevisst å ikke inkludere åpne alternativer til tross, da jeg har erfart at undersøkelser som denne er tidkrevende hvis det i tillegg skulle kreves skriftlige svar fra generelt skoleleie elever. I de fleste kategoriene er det tilføyd et «vet ikke», «verken eller» eller «annet» som tilleggsalternativer, da det som nevnt kan være at de retningene som svarene følger ikke nødvendigvis stemmer hos den enkelte.

3.3 Utvalg og gjennomføring

Det finnes som nevnt mange fordeler som følger med kvantitative tilnærminger. I en spørreundersøkelse vil blant annet ytre påvirkninger reduseres. Anonyme spørreundersøkelser på nett hindrer respondentene å bli påvirket av forsker. Likevel valgte jeg å gjennomføre selve innsamlingen i papirform. Da denne prosessen ble igangsatt, kontaktet jeg stort sett de fleste videregående skoler jeg kom over på Sørlandet per e-post. Ca halvparten responderte, men med avslag. Etter noen ytterligere samtaler per e-post og telefon, hadde jeg omsider et utvalg bestående av totalt åtte skoleklasser fra tre ulike videregående skoler som skulle delta. Utvalget ble minimert til fire klasser som tilsa 105 elever, da jeg bare rakk å besøke den ene skolen før Covid-19 ble et faktum. Dette kommer jeg tilbake til.

Jeg besøkte de klassene som skulle delta og delte ut kopier av selve undersøkelsen som skulle krysses av for hånd. Årsaken til valg av papir framfor digital undersøkelse var at det var et poeng for meg å få gjort dette mens de var på skolen, noe som også ga mulighet til å sørge for at alle kunne delta. Jeg ønsket å møte de gjeldende klassene personlig for å formidle formålet med undersøkelsen direkte til elevene og forklare hvor viktig det var for meg at de svarte så ærlig som mulig. Respondentene som deltok, bestod av 16 og 17-åringer som gikk første trinn på videregående. Jeg ønsket en gruppe unge respondenter som var gamle nok til å forstå hva de ulike aspektene dreide seg om, samtidig som at jeg helst så at de var på et stadium i livet der de i utgangspunktet avhenger av foreldre/foresatte og deres ressurser.

Et annet alternativ ville vært å benytte meg av avgangskullene og en målgruppe bestående av 18 og 19-åringer. Det kunne gitt mer reflekterte resultater og svar. Årsaken til at utgangspunktet falt på første klasse og ikke tredje var fordi at avgangskullene ikke har i like stor grad «råd» til å miste undervisningstid.

Ved å besøke de gjeldende klassene, fikk jeg muligheten til å både dele ut og hente inn igjen besvarelsene, noe som ga meg en garanti på at de som var til stede faktisk gjennomførte. I følge Postholm & Jacobsen er representativitet et av de største problemene som oppstår under web-baserte spørreskjemaer. Det er et større frafall i web-baserte undersøkelser enn det er i telefonintervjuer og personlige intervjuer. Forskning viser at svarandelen på telefonintervju og personlige intervju i snitt utgjør mellom 50 til 80 prosent. Til sammenligning kan svarandelen være så lav som 10 prosent i web-baserte intervjuer og undersøkelser (Postholm

& Jacobsen, 2018, s. 187). Årsaker til dette kan være så mangt, deriblant uvitenhet, kjedsomhet og liten oppfølging. Det faktum at spørreundersøkelsen ble gjennomført etter å ha møtt hver enkelt klasse ga mulighet til å observere enhver deltaker og svare på eventuelle spørsmål. På den måten sikret utførelsen av spørreundersøkelsen at alle respondentene gjennomførte undersøkelsen.

Utførelsen av undersøkelsen krevde forhåndsarbeid. Jeg var i tillegg pliktig å dele ut informasjonsskriv til elevene om hva undersøkelsen dreide seg om (se vedlegg 2). Det resulterte i en del utskrift og papirarbeid, som i et større bilde ikke ses på som veldig miljøvennlig. Jeg fikk likevel en garanti på at alle som deltok faktisk fullførte, og sier meg derfor fornøyd med utfallet. I tillegg var det interessant å få et innblikk i de ulike klassene og de ulike deltakerne, da jeg fikk muligheten til å være til stede under undersøkelsen. Gjennom en slik observasjon opparbeidet jeg flere inntrykk av respondentene. Det var blant annet mulig å danne seg et bilde av hvilke elever som forstod og ikke forstod enkelte spørsmål, hvem som svarte fra hjertet og hvem som var blant de noe mer useriøse.

I følge Postholm & Jacobsen (2016) risikerer en forsker å sitte igjen med ugyldig data dersom egen virkelighetsoppfatning avviker fra den respondentene viser til. Dette var tilfelle i denne oppgavens undesøkelse. På grunn av Covid-19, ble oppgavens utvalg begrenset til fire klasser ved én videregående skole. I utgangpunktet var det planlagt å gjennomføre undersøkelsen med til sammen tre videregående skoler og ytterlige fire klasser. Covid-19 og pandemiens begrensinger medførte et mer homogent resultat enn det som i utgangpunktet var ønskelig. Til tross for at det var fire ulike klasser med to ulike programfag som deltok, tilhørte de likevel samme videregående skole og geografiske beliggenhet. Dette var derfor med på å begrense undersøkelsens validitet, selv om antallet som deltok tilsvarer et representativt utvalg. Det resulterte i at den spredningen på sosial ulikhet som kan tydes blant middel- og arbeiderklasser i dette tilfellet ikke ble like synlig som det var forventet. Dette blir diskutert videre i kapittel 4 og 5.

3.4 Presentasjon av data

Det var som tidligere beskrevet totalt fire klasser som deltok i spørreundersøkelsen. Jeg hadde i utgangpunktet en avtale med to skoler og ytterligere tre klasser til, men da korona epidemien oppstod ble det dessverre ikke mulig å gjennomføre undersøkelsen hos de

resterende klassene, heller ikke digitalt da min henvendelse ble bortprioritert under de utfordrende omstendighetene. Det endte derfor med et utvalg på 105 respondenter fra en og samme skole på Sørlandet. Det var totalt sett 57 jenter og 48 gutter som deltok fra fire ulike studieforberedende klasser, med to ulike linjer og programfag. Disse forskjellene gjorde utslag på resultatene, men jeg velger å ikke gi noen ytterligere beskrivelse av linje og programfag da det kan gjøre skolen gjenkjennbar. Undersøkelsens avhengige variabel ønsket å vite elevenes karakterer i norsk faget, begrunnet med at det der både gjøres skriftlige og muntlige vurderinger. Oppgavens statistiske beregning har derfor foretatt en gjennomsnittsmåling på elevenes norskkarakterer ut ifra deres kjønn, foreldrebakgrunn, ressurstilgang, aktiviteter og idrett, trivsel og selvfølelse. Blant de fire klassene var det et karakter-gjennomsnitt på 3,85 i norsk skriftlig, mens det i norsk muntlig lå på 3,56. Det utspilte seg også en karakterforskjell mellom guttene og jentene. Jentene lå på et snitt på 3,54 i skriftlig og 3,39 i muntlig, mens hos guttene lå på hele 4,21 i skriftlig og 3,77 i muntlig. Disse gjennomsnittsresultatene ble videre beregnet opp mot de ulike bakgrunnsvariablene.

3.5 Validitet, reliabilitet og Covid-19

Forskning skal som helhet bestå av en prosess og et resultat som beveger seg fra en noe uklar problemstilling til en gjennomført analyse av empiriske funn og data. En slik prosess innebærer at forskningen har høy kvalitet, og for å kunne bedømme slik kvalitet er det nødvendig å beskrive hvordan funnene konstrueres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220).

Kunnskap beskrives som kontekstuell da den oppstår eller konstrueres i møtet mellom forsker, forskningsfelt og enhetene som blir undersøkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Det er derfor viktig at forskningen oppfyller kravene om validitet og reliabilitet. Til tross for at oppgavens undersøkelse bygger på tidligere teori og forskning, krever den en ytterligere refleksjon av begrensninger og påvirkninger som kan ha blitt medført underveis i prosjektet.

3.5.1 Validitet

Validitet dreier seg om forskningens gyldighet og relevans. Innenfor samfunnsvitenskapen kan vi dele validitet opp i to ulike former, intern og ekstern. Denne oppgaven retter i all hovedsak søkelys mot intern validitet, som er mest relevant for oppgavens problemstilling.

Intern objektivitet forteller noe om hvilken grad den objektive virkelighet samsvarer med begrepene og teorien som er brukt i empirien. Dette betyr at dataen jeg samler inn må samsvare med problemstilling og forskningsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Ekstern validitet viser til hvorvidt funn er generaliserbare, altså om resultatene kan gjelde i større sammenhenger eller ikke. Dessverre er det slik at den eksterne validiteten for min oppgave er lav som innebærer at resultatene ikke kan generaliseres.. En feilkilde er at utvalget består av kun en skole på Sørlandet. Til tross for at det var ulike klasser som deltok, tilsier resultatene at utvalget er en homogen gruppe, spesielt med tanke på at alle svarene kommer fra en skole som tilhører et bestemt geografisk område.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet forteller noe om oppgavens pålitelighet, og om de funn som jeg har opparbeidet meg er troverdige eller ikke. Har jeg gjennomført oppgaven på en god og forsvarlig måte? Forhåndsverket i forbindelse med denne undersøkelsen gjordes nøye og grundig. I og med at hensikten med studien var å undersøke elevers skoleprestasjoner i tråd med deres sosiale bakgrunn hentet jeg mye inspirasjon fra Anders Bakken, som jeg tidligere nevnte har gjort mye forskning innenfor dette felt. Ved å kontakte han personlig fikk jeg forsikret meg om at de spørsmålene jeg valgte å ta utgangspunkt i svarte til forskningens problemstilling.

Reliabilitet er likevel ikke noe som kan garanteres. Det man som forsker kan gjøre er å reflektere over de eventuelle problemene som kan være knyttet til forskningen. (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 129). Til tross for at utvalget bare var gjeldende for Sørlandet, var de likevel så spredt at det i prinsippet skulle vært mulig å tyde forskjeller hos de ulike skoleklassene basert på ressurssterke og noe ressurs- svakere skoler, avhengig av deres geografiske beliggenhet. Som følge av Covid-19 ble utvalget minimert/minsket betraktelig, noe som begrenset mulighetene både for analytiske grep, men særlig for representativiteten. Alt i alt, viste svarene til et nokså homogent resultat sett i lys av at samtlige elever viste middelklassetendenser, basert på at flertallet hadde foreldre med høyere utdanning, jobb og sterk tilgang på diverse ressurser. I et større bilde kunne faktorer som blant annet foreldres jobb- og utdanningsbakgrunn variert i større grad, nettopp fordi geografiske beliggenheter kan ha noe å si for menneskers videreutdanning. Dersom innsamlingen av data hadde gått som planlagt kunne resultatene vært rettet mot en mer heterogen befolkning og vist seg å være noe mer generaliserbar til tross for at deler av Sørlandet ikke tilsvarer en hel norsk befolkning.

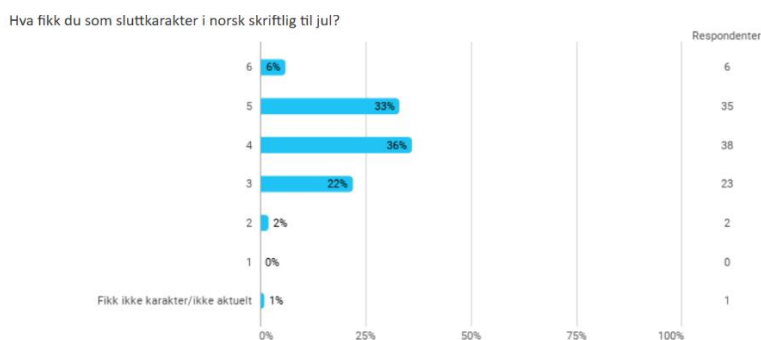
4.0 Presentasjon og diskusjon av funn

Fram til nå har jeg foretatt en gjennomgang av sosiologiske begreper som er relevante for oppgavens problemstilling. Sosial bakgrunn, sosial mobilitet, klasse og klassereiser, prestasjoner og prestasjonsarenaer er som nevnt begreper og områder som kan betraktes som mulige årsaker til ulike prestasjoner blant individer. Jeg har vurdert både eldre og nyere internasjonal teori, og knyttet det opp mot nyere norsk forskning. Den norske forskningen som jeg har gitt mest oppmerksomhet er Anders Bakken og hans «Ung i Norge» data, med hensikt å belyse sosiale forskjeller i ungdoms skolerresultater. Som nevnt i forrige kapittel, kontaktet jeg Anders Bakken personlig per e-post for å rådføre meg med ham i arbeidet med å konstruere min egen spørreundersøkelse innenfor temaet sosial ulikhet i skolen. Jeg fikk med det tilgang på spørreskjemaet som ble brukt i «Ung i Oslo 2018» og hentet dermed mye inspirasjon fra Bakkens spørsmål.

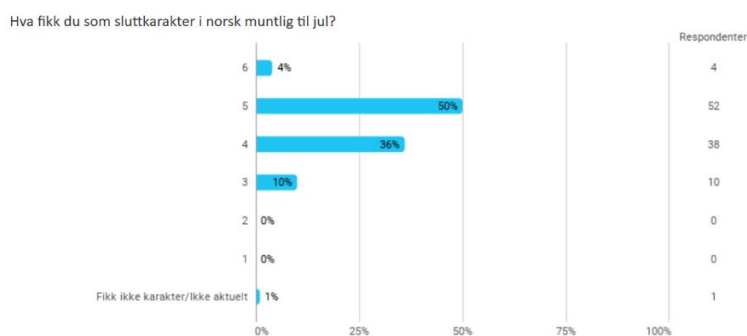
Når det kommer til tolkning av funn, finner jeg det nyttig å utdype de gjennom substansielle og metodologiske tolkninger. Først og fremst vil jeg bedømme mine resultatets kvalitet ved å sammenligne de med tilsvarende forskning eller andre teoretikere som har forsket på lignende problemstilling. Min egen forforståelse av området kan skape bias i min fortolkning av mine data. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220).

4.1 Elevenes karaktermønster

For å få et videre innblikk på «prestasjoner i skolen» ønsket jeg derfor å vite respondentenes avsluttende karakterer i norsk faget. Elever får standpunktkarakterer i både muntlig og skriftlig og jeg ønsket derfor å bruke norskferdigheter som indikator for prestasjoner som sådan. Muntlige og skriftlige ferdigheter ses på som grunnleggende i skolen, og norsk blir med det et avgjørende fag.



Figur 3: Slutt karakter i norsk skriftlig (N=105)



Figur 4: Slutt karakter i norsk muntlig (N=105)

Bourdieu var spesielt opptatt av hvordan evner ble målt ut ifra utdanningssystemets verdi-bias. Både skriftlig og muntlig uttrykksmåte til over- og middelklassens barn vil i prinsippet påvirke sensorens vurderinger, og i Bourdieus oppfatning vil disse klassene og sensoren ofte dele kultur slik at sensorene ubevisst kan favorisere disse klassenes barn (Helland, 2013, s. 93). Klassebakgrunn blir derfor vesentlig i denne sammenheng, når vurderingskravene blir vagere og mindre spesifisert og gjør seg mer «uavhengig» av faktisk kunnskapsnivå. Det kommer av at formuleringsevner og uttrykksmåter som ofte fremtreder gjennom for eksempel høyere selvtillit blir vel så viktig. Individet utvikler etter hvert ulike ferdigheter og interesser med klare fellestrekk, og vil dermed oppføre seg på liknende måter og utvikle liknende holdninger i tråd med deres oppvekst og sosiale bakgrunn (Helland, 2013, s. 93). Sosial «klassebakgrunn» blir derfor avgjørende på grunn av at denne «selvtilliten» som utvikler de nevnte egenskapene som stiller sterkt innenfor skole og utdanning, internaliseres på bakgrunn av oppvekst og erfaring.

Elevenes norskkarakterer ble derfor denne oppgavens avhengige variabel da det er de som muliggjør måling av skoleprestasjoner i denne kontekst. De resterende variablene tar stilling

til ulike bakgrunnsopplysninger basert på trivsel i skolen, foreldrebakgrunn, diverse ressurstilgang og kultur. I likhet med Bourdieu tok jeg stilling til at slike bakgrunnsvariabler kan være ytre påvirkere til hvordan individer presterer på skolen, da deres posisjon i samfunnet og skoleprestasjoner kan ha en sammenhengende effekt.

4.1.2 Kontrollert for kjønn

Tabell 2: Kjønn (N=105)

Kjønn	Gjennomsnitt		Antall respondenter
	Skriftlig	Muntlig	
Gutt	4,41	3,77	48
Jente	3,54	3,39	57
Sammenlagt	3,85	3,56	105

En bakgrunnsvariabel som tidligere har blitt trukket frem i forbindelse med karakterer er kjønn (Hansen & Mastekaasa, 2012 s. 129). Derfor ønsker jeg å se om det utspiller seg noen forskjell karaktermessig mellom gutter og jenter. I undersøkelsen var det nesten ti flere jenter som deltok, og det endelige utvalget bestod til slutt av 48 gutter og 57 jenter. Blant de fire klassene som deltok på undersøkelsen, var det et totalt karakter-gjennomsnitt på 3,85 i norsk skriftlig. Det totale gjennomsnittet i norsk muntlig lå på 3,56. Blant disse havnet karakterforskjellen hos guttene og jentene på 0,67 i skriftlig og 0,38 i muntlig, i favør guttene. Jentene lå på et snitt på 3,54 i skriftlig og 3,39 i muntlig, mens guttene lå på 4,21 i skriftlig og 3,77 i muntlig. Guttene viste sammenlagt et bedre snitt på de skriftlige resultatene, men grunnet antall respondenter vil en differanse på ni respondenter kunne gi store utslag i gjennomsnittsberegningene. For å kunne si noe sikkert måtte utvalget både ha vært større og mer representativt.

4.1.3 Preferanser, trivsel og karakterer

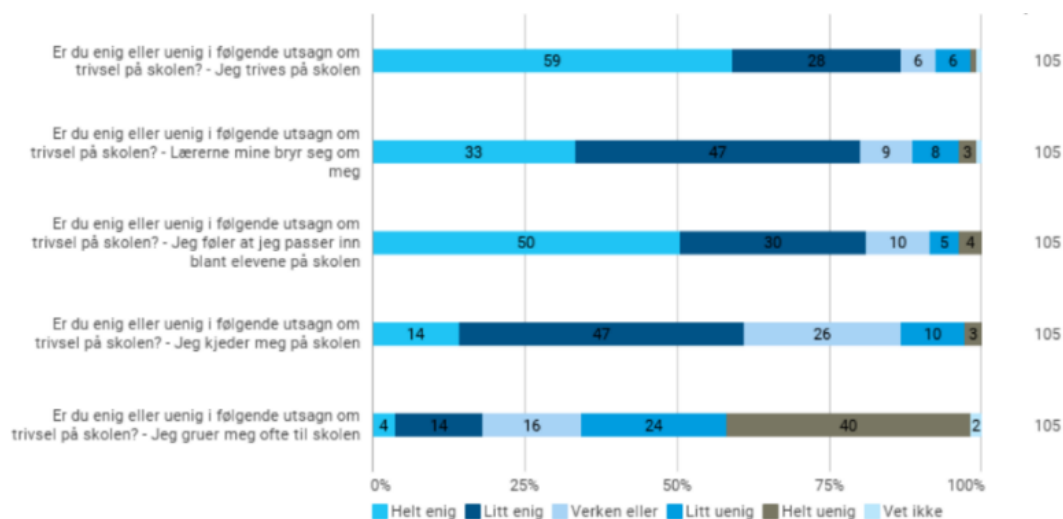
Trivsel i skolen henger ikke nødvendigvis sammen med et individs sosiale bakgrunn. Trivsel er likevel en faktor som kan spille inn på hvor godt man presterer akademisk sett. Som vi innledningsvis så, så utspiller det seg en forskjell blant de skriftlige og muntlige resultatene. Hos både jentene og guttene ser vi at gjennomsnittresultatene i norsk skriftlig er bedre enn hva de er i muntlig. Ved spørsmålet om elevene foretrekker muntlige eller skriftlige

vurderinger, var det overraskende jevne svar. Det var seks flere av hele gruppen som foretrakk muntlig framfor skriftlige vurderinger, men totalt sett var det flere som var likegyldige til vurderingsform og svarte at de verken foretrakk muntlig eller skriftlig eksamensform. Hensikten med dette spørsmålet var å studere hvorvidt det fantes en sammenheng mellom elevenes foretrukne vurderingsmetode og norskkarakterer. Det ga ingen utslag. De som hadde høyest snitt i norsk skriftlig foretrakk muntlige vurderinger, og de som hadde høyest snitt i norsk muntlig foretrakk skriftlige vurderinger.

Tabell 3: Foretrukket vurderingsform (N=105)

«Foretrekker du...»	Gjennomsnitt		Antall respondenter
	Skriftlig	Muntlig	
Muntlig	4,18	3,59	34
Skriftlig	3,64	3,61	28
Begge deler	3,73	3,55	33
Vet ikke	3,70	3,40	10
Sammenlagt	3,85	3,56	105

Blant de 105 elevene som deltok var det 87 elever som sa seg helt eller litt enig i påstanden om at de trivdes på skolen.



Figur 5: Oversikt over påstander (N=105)

Tabell 4: Trivsel (N=105)

«Jeg trives på skolen»	Gjennomsnitt		Antall respondenter
	Skriftlig	Muntlig	
Helt enig	3,65	3,37	62
Litt enig	3,97	3,59	29
Verken eller	5,00	4,83	6
Helt uenig	5,00	5,00	1
Litt uenig	3,83	3,83	6
Vet ikke	5,00	4,00	1
Sammenlagt	3,85	3,56	105

Her vises det ikke til noen sammenheng mellom trivsel og karakternivå, da det høyeste karaktersnittet ligger hos de som har svart at de er «helt uenig» i at de trives på skolen eller «ikke vet verken fra eller til». Gjennomsnittskarakterene på de som sa seg litt eller veldig enig i at de trives på skolen lå på 3,65 og 3,97 med et sammenlagt snitt på 3,81 for de to gruppene. Det tilsvarer omtrent det samme som det generelle gjennomsnitt. Resultatene tilsier derfor ikke at de som trives på skolen nødvendigvis leverer svakere prestasjoner.

Videre ønsket jeg å ta stilling til elevenes tilhørighet til skolen og om hvorvidt de trivdes blant elevene eller ikke. Totalt 80 av 105 elever svarte at de følte en viss tilhørighet til skolen ved at de var litt eller veldig enige i at de følte at de passet inn blant de resterende elevene.

Tabell 5: Tilhørighet (N=105)

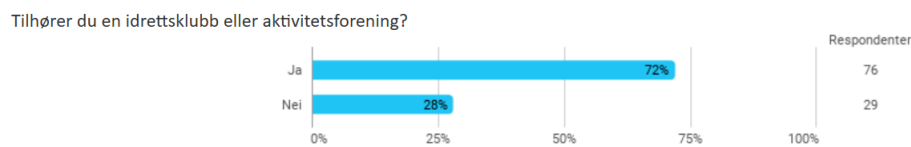
«Jeg føler at jeg passer inn blant elevene på skolen»	Gjennomsnitt		Antall respondenter
	Skriftlig	Muntlig	
Helt enig	3,75	3,38	53
Litt enig	3,84	3,56	32
Verken eller	3,91	3,91	11
Helt uenig	4,00	4,00	4
Litt uenig	4,60	4,40	5
Vet ikke			0
Sammenlagt	3,85	3,56	105

Resultatmessig viser karakterene her at de som trives dårligst på skolen er de som gjør det best. Disse elevene utgjør imidlertid bare en liten gruppe. Den største andelen som var helt eller litt enig i at de passet inn blant elevene i skolen viste sammenlagt til et snitt på 3,79 når

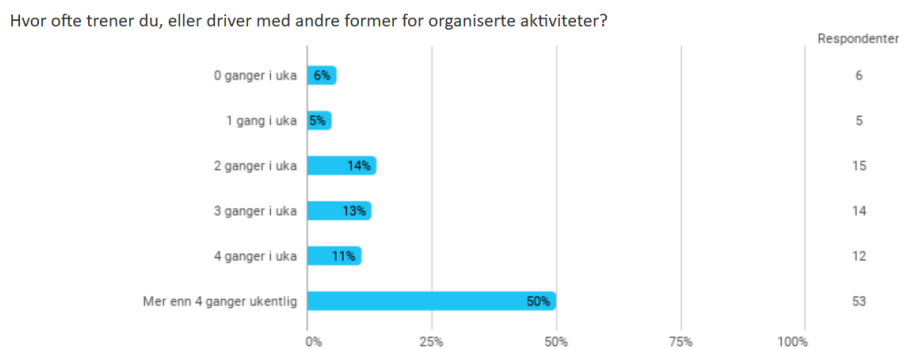
vi legger sammen karaktersnittene til «litt» og «helt» enig gruppene. Det er 0,6 poeng under den generelle gjennomsnittskaraktaren i norsk skriftlig. Det er ikke logisk at lav trivsel gir bedre prestasjoner, og jeg antar at dette resultatet ikke kan vektlegges.

4.1.4 Skole og fritid

I tråd med Lareau's begrep «concerted cultivation», fant jeg det interessant å studere hvorvidt barn fra middelklassen deltar mer i idrett og organiserte fritidsaktiviteter. Av 105 respondenter var det 76 elever som oppga at de tilhørte en bestemt idrettsklubb eller aktivitetsforening, hvorav 61%, som tilsvarer 65 elever, oppga at de trente fire ganger eller mer i uken.



Figur 6: Oversikt over organisert fritid (N=105)



Figur 7: Oversikt over antall treninger i uken (N=105)

Interessant blir det derfor å se om det som Lareau så på som samordnet kultivering og tolkning av Bourdieus «finkultur» samvarierer med prestasjoner i skolen.

Tabell 6: Organisert fritid (N=105)

Tilhører du en aktivitetsforening?	Gjennomsnitt		Antall respondenter
	Skriftlig	Muntlig	
Ja	3,75	3,38	76
Nei	4,10	4,03	29
Sammenlagt	3,85	3,56	105

Av de 76 elevene som tilhørte en idrett- eller aktivitet forening lå gjennomsnittskarakteren i norsk muntlig på 3,38 og 3,75 i skriftlig. For de resterende 29 som ikke drev på med noen form for idrett eller organisert aktivitet lå deres gjennomsnitt på 4,03 i muntlig og 4,10 i skriftlig. På bakgrunn av dette finner jeg ikke i mitt materiale at deltakelse i organisert aktivitet under fritid samvarierer med bedre prestasjoner i skolen framfor å ikke drive med organisert aktivitet. De som driver med organiserte fritidsaktiviteter, presterer på et gjennomsnittlig nivå. Det kan derfor gi en viss indikasjon på at idrett eller andre aktiviteter om ikke annet, heller ikke har noen negativ effekt på skoleresultatene.

Likevel kan vi se tendenser til at den tidligere baktanken til tradisjonelle middelklasseforeldre om at fritidsaktiviteter stimulerer barns læringsevne, i denne kontekst ikke kan bekreftes av mine faktiske resultater.

Tabell 7: Antall treninger i uken (N=105)

Hvor mange ganger i uka trener du?	Gjennomsnitt		Antall respondenter
	Skriftlig	Muntlig	
0 ganger i uka	4,00	4,00	6
1 gang i uka	4,20	4,40	5
2 ganger i uka	4,33	3,87	15
3 ganger i uka	4,07	3,79	14
4 ganger i uka	3,67	3,58	12
Mer enn 4 ganger	3,64	3,28	53
Sammenlagt	3,85	3,56	105

Videre ser vi liknende tendenser blant de som trener mye og de som trener mindre eller ingenting, da gjennomsnittskarakterene i norsk viser seg å være høyest blant de som trener to ganger i uka eller mindre. Først og fremst viser statistikken til at over halvparten av respondentene trener fire ganger eller mer ukentlig. I utvalget mitt er det sannsynligvis langt flere som trener mye enn i en gjennomsnittlig elevpopulasjon på samme alderstrinn.

Spiller du musikalske instrumenter/driver/har drevet med noen form for musikk?



Figur 8: Oversikt over de som spiller/har spilt instrument (N=105)

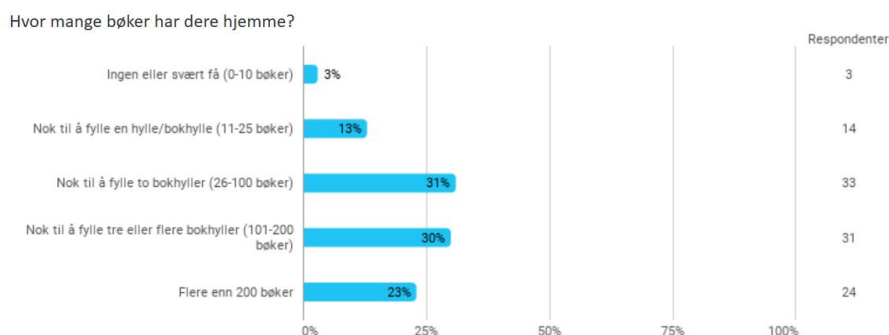
Fritid innebærer ikke bare organiserte aktiviteter og idrett. Å drive med musikk er en annen form for aktivitet som ikke er like fysisk, men gir likevel på samme måte som idretten rom for prestasjon og mestring. Blant 105 elever svarte flesteparten at de verken drev eller hadde drevet med noen form for musikk, men 36% (38 elever) svarte at de hadde.

Tabell 8: Spiller/spilt på instrument (N=105)

Spiller/spilt musikalske instrument?	Gjennomsnitt		Antall respondenter
	Skriftlig	Muntlig	
Ja	3,84	3,66	38
Nei	3,85	3,51	67
Sammenlagt	3,85	3,56	105

Her ser vi at det ikke skiller stort på karaktersnittet mellom de som spiller og de som ikke spiller instrumenter. Et karakterskille på 0,01 og 0,15 er ubetydelig og ut ifra det kan det ikke sies så mye mer enn det her. Hvis det skal pekes ut en liten forskjell her, må det være på muntlige prestasjoner. De som driver med musikk gjør det generelt bedre i norsk muntlig enn de som ikke driver med musikk, og mulig årsak til det kan komme av at muntlig presentering er en variant de som driver med musikk trives bedre med, da fremførelse er noe som kan falle mer naturlig for de som spiller på musikalske instrumenter.

4.1.5 «Boklig kultur»



Figur 9: Oversikt over antall bøker i hjemmet (N=105)

Boklig kultur var et begrep som Anders Bakken valgte å knytte opp mot Pierre Bourdieu, som tilsa at grad av boklig kultur kan brukes som en indikator på ens kulturelle kapital, med fortjenester man får i form av gode resultater og skolekarakterer (Bakken, 2004).

På spørsmålet om «Hvor mange bøker har dere hjemme?» svarte flesteparten at de i hjemmet var i besittelse av bøker som tilsvarte et antall nok til å fylle alt fra to til tre eller flere bokhyller av gangen. 17 av 105 elever (16%) svarte at de har 25 bøker eller mindre i hjemmet.

Den største prosentandelen lå på 31% og svarte at de hadde fra 26-100 bøker hjemme, og det var nok til å fylle opptil to bokhyller. 31 elever (30%) oppga at de hadde fra 101-200 bøker i hjemmet som tilsvarte nok til å fylle tre eller flere bokhyller. Totalt sett ser vi at de fleste elevene er i besittelse av bøker nok til å fylle tre eller flere bokhyller hvis vi legger sammen de to siste alternativene som tilsier at man er i besittelse av 101 til 200 bøker eller flere, og til sammen utgjør de en prosentandel på 52 % og et antall på 55 elever, og dermed også over halvparten av svarene.

Under ser vi en nærmere oversikt over elevenes karaktergjennomsnitt i norsk, opp mot antallet bøker de har i hjemmet.

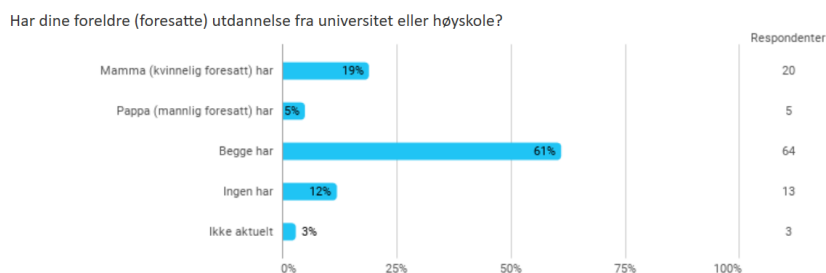
Tabell 9: Antall bøker hjemme (N=105)

Antall bøker i hjemmet	Gjennomsnitt		Antall respondenter
	Skriftlig	Muntlig	
Ingen/svært få (0-10 bøker)	4,33	3,67	3
Nok til å fylle en bokhylle (11-25 bøker)	3,93	3,57	14
Nok til å fylle to bokhyller (26-100 bøker)	3,88	3,64	33
Nok til å fylle tre eller flere bokhyller (101-200 bøker)	3,61	3,52	31
Flere enn 200 bøker	4,00	3,50	24
Sammenlagt	3,85	3,56	105

I både skriftlig og muntlig ser vi en nokså jevn fordeling av karakterer, der snittet fra lavest til høyest totalt sett ikke skiller på mer enn 0,72 (skriftlig) og 0,17 (muntlig). Hovedfunnet mitt er at antallet bøker i barndomshjemmet ikke synes å påvirke karakternivå. De 17 i utvalget som angir å ha vokst opp med færre enn 26 bøker i hjemmet presterer ikke dårligere enn de øvrige respondentene. Dette funnet er overraskende. En mulig forklaring kan være at bøker ikke lenger er sentrale kunnskapskilder i et hjem i en tid hvor radio, fjernsyn, internett og sosiale medier på mange måter erstatter papir som informasjonskilde.

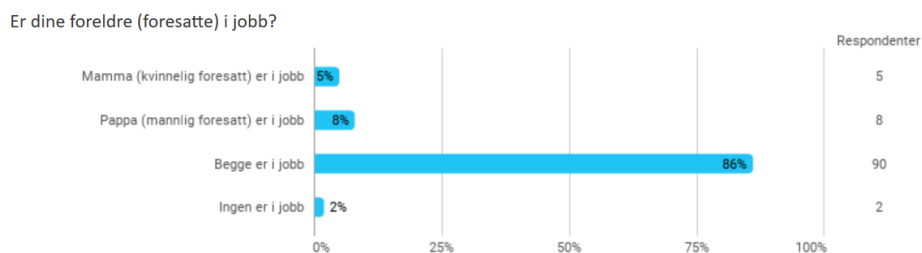
4.1.6 Sosial bakgrunn

Innledningsvis i denne oppgaven tok jeg stilling til ulike begreper som omfavner tematikken rundt sosial ulikhet i skolen. Sosial bakgrunn var en av dem, og er nært beslektet med begrepet sosial ulikhet. Sosial bakgrunn kan defineres på ulike måter, for eks. i ulike sosiale klasser eller økonomiske stillinger innenfor et samfunn som tradisjonelt rangeres hierarkisk. I denne sammenheng tar jeg først og fremst stilling til familie og foreldres plassering innenfor et slikt samfunns hierarki. Jeg fant det derfor relevant å spørre diverse bakgrunns-spørsmål om foreldre og foresattes i utdanningsbakgrunn og nåværende jobbsituasjon.



Figur 10: Oversikt over foreldrenes utdanning (N=105)

Som vi kan se har 80 % av respondentene begge eller en av foreldrene med høyere utdanningsbakgrunn, der 61% som tilsvarer 64 av 105 elever sier at begge foreldrene har utdanning fra universitet eller høyskole.



Figur 11: Oversikt over foreldrenes yrkesstatus (N=105)

Ser vi videre på foreldrenes jobbsituasjon, ser vi at 86 % av elevene oppgir at begge foreldre jobber. Det var en liten andel respondenter som svarte at enten bare mor eller bare far var i jobb, men begge grupper ligger på under ti prosent og er derfor ikke noe jeg velger å ta ytterligere stilling til.

Tabell 10: Foreldrenes utdannelsesbakgrunn (N=105)

Har dine foreldre/foresatte utdannelse fra universitet/høyskole?	Gjennomsnitt		Antall respondenter
	Skriftlig	Muntlig	
Mamma (kvinnelig foresatt) har	3,95	3,75	20
Pappa (mannlig foresatt har)	3,80	3,80	5
Begge har	3,81	3,48	64
Ingen har	3,85	3,46	13
Ikke aktuelt	4,00	4,00	3
Sammenlagt	3,85	3,56	105

Videre ser vi en oversikt over elevenes karakterer målt opp mot foreldrenes utdanningsbakgrunn. I norsk skriftlig er det, sett bort i fra den lille andelen på tre, et høyest karaktersnitt blant de med bare mødre som har høyere utdanning. Det tilsvarte hele 3,95 og oversteg gjennomsnittet med 0,10. Blant de med begge foreldre med høyere utdanningsbakgrunn lå karaktersnittet i norsk skriftlig på 3,81. Det viser da til en liten nedgang fra det generelle gjennomsnittet på 3,85, men dette er gjeldende for de med begge foreldre med høyere utdanning, ikke de med bare en.

I norsk muntlig ser vi tegn til den samme tendensen som fra skriftlig vurdering. Foruten om de tre som har krysset av for «ikke aktuelt» ved spørsmål om foreldrenes utdanningsbakgrunn, er det de elevene med bare mødre med høyere utdanning som stiller gjennomsnittlig sterkest i norsk muntlig. På samme måte som i den skriftlige vurderingen ser vi at flertallets andel ligger noe under det generelle snittet, men det er heller ikke unaturlig når utvalget er så lite som det er. De som ikke har noen foreldre med høyere utdanningsbakgrunn holder likevel trinn med den generelle gjennomsnittskarakteren i både muntlig og skriftlig, noe som strider imot den tradisjonelle kulturelle kapital teorien til Bourdieu.

Til tross for dagens moderniserte samfunn, er det ikke gitt at begge foreldre har utdanningsbakgrunn fra universitet eller høyskole da den norske befolknings utdanningsnivå i 2019 lå på en prosentandel på 34,1 % (Statistisk sentralbyrå, 2019). Når jeg finner så små forskjeller i karakterer her kan det være uttrykk for at min studiepopulasjon er relativt homogen, eller at kulturell kapital i form av foreldres utdanningsnivå har fått redusert betydning i vår tid.

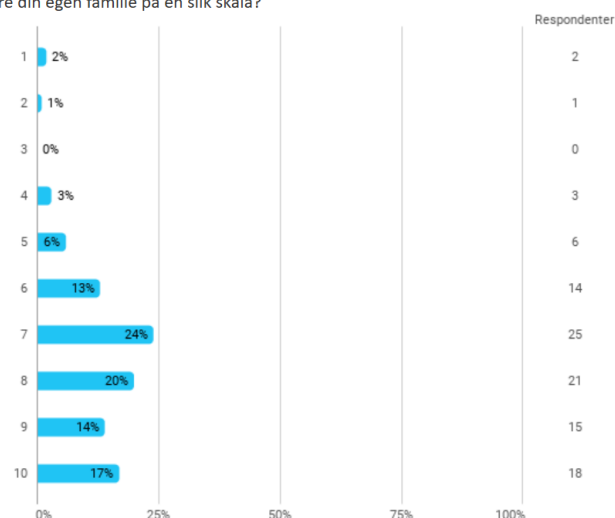
Tabell 11: Foreldrenes yrkesstatus (N=105)

Er dine foreldre/foresatte i jobb?	Gjennomsnitt		Antall respondenter
	Skriftlig	Muntlig	
Mamma (kvinnelig foresatt) er i jobb	3,80	3,60	5
Pappa (mannlig foresatt) er i jobb	3,38	3,38	8
Begge er i jobb	3,88	3,58	90
Ingen er i jobb	4,50	3,50	2
Sammenlagt	3,85	3,56	105

I likhet med foreldres utdannelse, er nåværende yrkessituasjon også relevant når det kommer til skoleprestasjoner. Det kan av ulike årsaker være avgjørende for elevene med tanke på økonomi, ressurstilgang og eventuelt andre utfordringer som måtte følge med det hos foreldrene. Her ser vi at det karaktermessig ikke utgjør noen stor forskjell fra resultatene på spørsmålet om foreldrenes utdanningsbakgrunn, men at de som har svart at «begge foreldre er i jobb» legger seg rett over det generelle gjennomsnittet.

Sosial bakgrunn er tradisjonelt en del av samfunnshierarkiet, og defineres på bakgrunn av posisjon innenfor det. Individets posisjon avgjøres av familie og foreldres status og yrkesbakgrunn. Avslutningsvis i spørreundersøkelsen ba jeg elevene se for seg en samfunnsskala, der enkelte befinner seg på toppen og andre i bunn, og deretter ba jeg de plassere sin familie innenfor hvor de følte de passet inn, med en rangering fra én til ti, der én var lavest og ti var høyest på rangstigen.

25. Tenk deg en skala i samfunnet sett utifra et klasseperspektiv, hvor noen befinner seg på toppen (10) og andre nederst (1). Hvordan vil du plassere din egen familie på en slik skala?



Figur 12: Oversikt over plassering på samfunnsskala (N=105)

På diagrammet over ser vi et relativt spredt resultat, men flesteparten har plassert seg fra seks og oppover, hvor 88 % av respondentene ser seg selv og deres familie over middels på skalaen. Den største prosentandelen på 24 % har rangert seg som syv av ti på skalaen, og rett under er det 21 elever som har plassert deres familie som nummer åtte på skalaen. Denne variabelen er ikke veldig presis, men den brukes her for å gi en indikasjon på elevenes sosiale bakgrunn. I et privilegert samfunn som Norge kan over middels nivå regnes som relativt godt, og rangering åtte, ni og ti vil tilsvare en relativ høy og privilegert posisjon i samfunnet.

Tabell 11: Samfunnsskala (N=105)

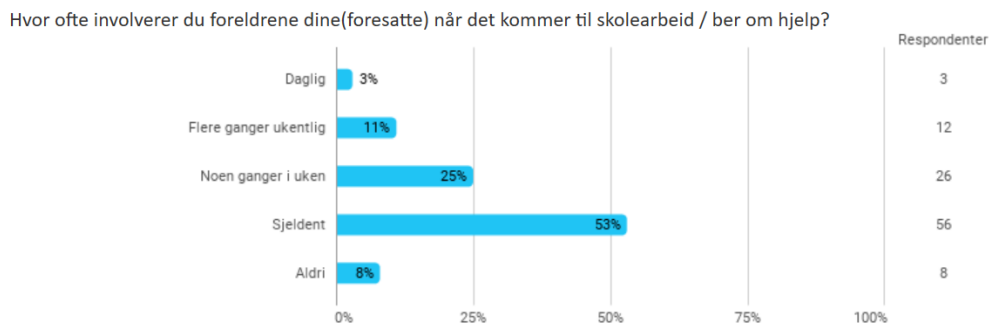
Samfunnsskala	Gjennomsnitt		Antall respondenter
	Skriftlig	Muntlig	
1	3,50	4,00	2
2	4,00	4,00	1
3			0
4	3,67	3,67	3
5	4,17	3,83	6
6	3,64	3,21	14
7	3,72	3,64	25
8	4,10	3,62	21
9	3,60	3,47	15
10	4,06	3,56	18
Sammenlagt	3,85	3,56	105

Det er til sammen 12 som har rangert deres familie som nummer fem eller lavere i samfunnsskalaen, og gjennomsnittlig har de karakteren 3,83 i norsk skriftlig. Vi ser at de som har rangert deres familie som åtte på skalaen er de som har prestert best i norsk skriftlig med et snitt på 4,10. De utgjør også den nest største gruppen. De 25 elevene som svarte syv av ti på skalaen lå på et gjennomsnitt på 3,72 i norsk skriftlig, litt under det generelle gjennomsnittet. En samlet vurdering er at det er relativt små forskjeller, og ikke noen sikker tendens til at de som identifiserer seg som å tilhøre "samfunnets topplag" utmerker seg med gode karakterer i norsk skriftlig.

4.1.7 Foreldreinvolvering i skolen

I følge Bourdieu (1986) så kan overføring av kulturell kapital forklares som en direkte overføring av kunnskap og en mer indirekte overføring av verdier og holdninger. Den overføringen jeg nå henviser til dreier seg ikke bare om hvorvidt et barn har tilegnet seg forkunnskaper som gir dem forsprang i skolen, den handler også om å lære verdien av å lære. På grunn av dette er derfor kulturell kapital oppfattet å være en av de viktigste faktorene som skal til for å lykkes innenfor et utdanningssystem. Et videre poeng hos Bourdieu blir derfor at effekten som kommer av kulturell kapital oppstår i hjemmet, hjemmet blir derfor regnet som en veldig viktig ressurs, og i tråd med det fant jeg det derfor interessant å spørre elevene om

tanker de hadde rundt egne foreldre og hvor ofte de fikk eller følte behov for hjelp fra hjemmet.



Figur 13: Oversikt over involvering av foreldre i skolearbeid (N=105)

Den dominerende svarandelen ligger her på 53 %, som tilsvarer 56 av 105 elever. De svarte at de sjeldent får eller ber om hjelp til skolearbeid av foreldrene. Det var en liten prosentandel på åtte, som svarte at de aldri involverte foreldrene i deres skolearbeid, mens de resterende 39 % svarte at de fikk hjelp fra foreldrene mellom noen ganger i uken til daglig.

Tabell 12: Foreldreinvolvering i skolearbeid (N=105)

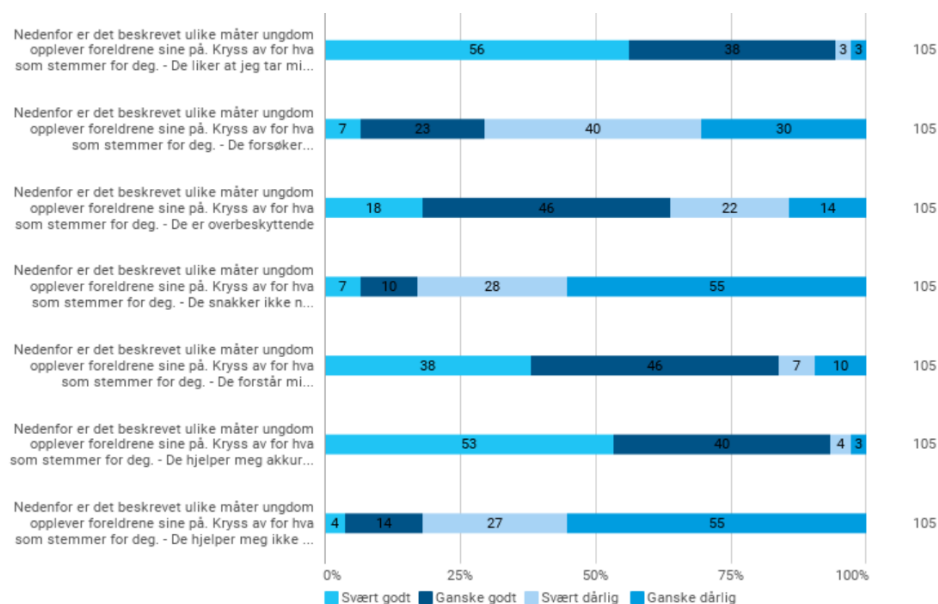
Hvor ofte involverer du foreldre/foresatte i skolearbeid?	Gjennomsnitt		Antall respondenter
	Skriftlig	Muntlig	
Daglig	3,00	3,67	3
Flere ganger ukentlig	4,50	3,75	12
Noen ganger i uken	3,73	3,50	26
Sjeldent	3,77	3,54	56
Aldri	4,12	3,62	8
Sammenlagt	3,85	3,56	105

Sett i lys av deres skriftlige karaktergjennomsnitt i norsk ser vi at de som har svart at de involverer foreldrene flere ganger ukentlig er de som stiller sterkest i norsk skriftlig, med et snitt på 4,50. De som involverer foreldrene sine i skolearbeid daglig, er de som scorer lavest på gjennomsnittskarakteren her i skriftlig, med et snitt på 3,0. Antall observasjoner er bare tre, så det tas ikke inn i de videre diskusjonene så lenge det viser til under ti. Ti prosent er således et veldig lite utgangspunkt, men i noen tilfeller ser jeg det nødvendig å poengtere så små utfall på bakgrunn av svaret. Tidligere har jeg satt sammen enkelte alternativer med få respondenter, slik at de til sammen utgjør en større gruppe. Det kan ikke gjøres her på grunn

av at respondentene som utgjorde tre og åtte prosent rapporterer henholdsvis "daglig og aldri", og kan derfor ikke knyttes sammen.

I norsk muntlig ser vi at resultatene er annerledes, og at den minste prosentandelen er den som viser nest høyest karaktersnitt. I likhet med skriftlig, var det også her de som involverte foreldrene sine i skolearbeid flere ganger ukentlig som lå på det beste karaktersnittet. De elevene som hadde krysset av for sjelden involvering av foreldre i skolearbeid lå på et snitt på 3,54 som vil si 0,02 mindre enn det det generelle gjennomsnittet tilsier. 0,02 utgjør ingen reell forskjell, og dette gir dermed ingen indikator på at de som sjeldent ber om hjelp fra foreldre presterer dårligere. Likevel så kan det være ulike grunner til at man ber om hjelp fra foreldre/foresatte til skolearbeid. Det kan komme av at man trenger det på grunn av personlige utfordringer, det kan være at foreldrene har internalisert det som en rutine i barnas skolegang eller annet. Det kan også være ulike årsaker til at elever ikke ber om hjelp. Først og fremst fordi barna ikke føler behov, de klarer seg like godt på egenhånd eller at de ikke ønsker å involvere foreldrene sine av ulike årsaker. Dette kommer jeg tilbake til i videre drøfting.

I lys av dette ønsket jeg også å studere hvordan ungdommen opplever foreldrene sine, og som en del av spørreundersøkelsen ba jeg dem ta stilling til ulike påstander som de skulle krysse av for om stemte «svært godt», «ganske godt», «svært dårlig» eller «ganske dårlig». På grunn av plass så gir bildet under ingen full oversikt over de påstandene som ble stilt, så jeg velger derfor å skrive de fullt ut etter rekkefølge fra topp og ned. Påstandene om hvordan ungdommen opplever foreldrene er som følger: «De liker at jeg tar mine egne valg», «De forsøker å kontrollere alt jeg gjør», «De er overbeskyttende», «De snakker ikke noe særlig med meg», «De forstår mine problemer og bekymringer» «De hjelper meg akkurat passe», og «De hjelper meg ikke så mye som jeg trenger».



Figur 14: Oversikt over påstander (N=105)

Vi ser at de fleste stort sett opplever foreldrene sine positivt, ut ifra påpasselighet, behjelpelighet og det å føle seg sett og hørt. 56 og 38 % av elevene svarer at foreldrene liker at barna er selvstendige og tar egne valg. Vi ser også at hele 93 % har svart at de føler svært eller ganske godt at foreldrene hjelper de akkurat passe. Vi ser også at det er en relativ stor andel som har svart at de føler at foreldrene er ganske overbeskyttende, men det i seg selv er ikke nødvendigvis noe negativt. Det viser til en viss grad at foreldrene ønsker å gi barna en tett oppfølging når det kommer til skole blant annet. Derfor er det den påstandsvariabelen jeg ønsker å måle opp mot norskkarakterene deres, for å se om det kan gi positiv eller negativ effekt.

Tabell 13: Påstander om foreldre (N=105)

Foreldrene er overbeskyttende	Gjennomsnitt		Antall respondenter
	Skriftlig	Muntlig	
Svært godt	3,68	3,47	19
Ganske godt	3,85	3,52	48
Svært dårlig	3,87	3,74	23
Ganske dårlig	4,00	3,53	15
Sammenlagt	3,85	3,56	105

Hvis vi legger sammen de som har svart at de føler svært og ganske godt, og svært og ganske dårlig på påstanden om at foreldrene kan være overbeskyttende, ser vi at 67 elever har svart at de føler at foreldrene er overbeskyttende til en viss grad, og at 38 elever ikke føler at foreldrene er overbeskyttende. Gjennomsnittskarakteren for de som føler at foreldrene er overbeskyttende ligger på 3,72 og 3,50 i norsk skriftlig og muntlig, mens de som ikke føler at foreldrene er spesielt overbeskyttede har et karaktergjennomsnitt i begge på 3,94 og 3,80. Det er altså de de som ikke føler at de har overbeskyttende foreldre som scorer høyest. Her er det likevel flere faktorer som er verdt å nevnes. Blant annet kan det variere hva man legger i det å være overbeskyttende. For noen kan det tolkes som negativt, for andre positivt, og det vil derfor avgjøre for hva folk kan svare. En mulig fortolkning er også at foreldre følger nøyere opp barn som har svakere skoleresultater.

I etterkant har jeg sett at jeg burde hatt med et «verken eller» eller «vet ikke» som jeg har hatt ved de tidligere avkrysningspåstandene, fordi gapet mellom at noe stemmer ganske godt og ganske dårlig kan være relativt stort hos enkelte.

4.2 «Hvilke sosiale bakgrunnsfaktorer spiller inn for prestasjoner i skolen?»

Avslutningsvis i dette kapitlet, vil jeg komme med noen betraktninger basert på de resultatene jeg nå har presentert.

Samlet sett kan jeg konkludere med at ingen av tallene ga noen klare indikasjoner. Vi så at trivsel tilsynelatende har en positiv innvirkning på elevene, da andelen som svarte at de trivdes lå i takt med det generelle gjennomsnittet, men til tross for dette viser likevel karaktersnittene at det er de elevene som ser seg likegyldige i om hvorvidt de trives eller ikke, eller har krysset av for at de ikke trives på skolen som scorer høyest. Det samme gjaldt den «boklige kulturen», hvor de som viste til mange bøker i hjemmet også presterte godt på skolen, spesielt i norsk skriftlig, der de med høyest karaktersnitt også var blant de som anslo at de hadde flest bøker i hjemmet. Totalt sett viste likevel den lille andelen av utvalget som svarte at de hadde færrest bøker i hjemmet ikke til noen ytterligere prestasjonsforskjeller i kontrast til de som hadde flere bøker. Et spørsmål som gjør seg gjeldende er hvorvidt resultatene er som en konsekvens av strukturell samfunnsendring, der sosial bakgrunn har mindre å si for prestasjoner i skolen, enn det som har vært tematisert i tidligere forskning

5.0 Videre diskusjon og drøfting av funn

I denne delen diskuterer jeg mine funn videre i lys av tidligere forskning og teori på sosial ulikhet i skolen. Jeg diskuterer funnene mine ut ifra begreper fra Pierre Bourdieu, og knytter det opp mot nyere norsk forskning med blant annet Bakken, Lie Andersen, Nordli Hansen, og Wiborg. Til tross for at mitt datamateriale ikke gir grunnlag for å trekke klare konklusjoner, er det noen mulige sammenhenger og tendenser som jeg diskuterer i lys av teorien. I diskusjonen kan jeg altså ikke annet enn å antyde mulige sammenhenger, samt utvikle noen hypoteser som kan være aktuelle å følge opp i senere forskning.

5.1 Prestasjoner i lys av «det smale» begrepet om kulturell kapital

Bourdieu beskriver som nevnt klassestrukturen i, «det sosiale rommet», som et flerdimensjonalt rom. En persons posisjon i dette rommet vil i prinsippet bestemmes av et sett av egenskaper, deriblant status, yrke, utdanning, inntekt, foreldre, kjønn og geografisk opprinnelse, bare for å nevne noen (Hansen & Engelstad, s. 198). På bakgrunn av dette valgte jeg derfor å ta utgangspunkt i disse faktorene og belyse hvor vidt disse påvirker hvordan elever presterer i skolen.

Kulturteorien til Bourdieu, tar særlig stilling til kapital og spesielt den kulturelle kapitalen. Høy kulturell kapital var nødvendig for å oppnå suksess ifølge Bourdieu. Den primære sosialiseringprosessen blir derfor relevant og viser til barn som innlemmes i en «høyere klasses kultur», (overklassen og middelklassen), og dermed gjør det bedre på skolen enn de som kommer fra typiske arbeiderklassefamilier. Utdanningssystemet formidler og fremmer de egenskapene som den høyt utdannede middelklassen har tilegnet seg hjemme. Barna blir i tidlig alder sosialisert inn i middelklassekulturen, som også er den kulturen skolen formidler (den legitime kulturen), og det gir disse barna et fortrinn som gjør at de lykkes bedre i skolen (Hansen & Engelstad, 2013, s. 199).

Det skilles mellom en «smal» og en «bred» tolkning av kulturell kapital (Andersen og Hansen, 2011). Den smale tolkningen har spesielt lagt vekt på viktigheten av høykulturelle produkter eller aktiviteter. I henhold til denne tolkningen får barn tilgang til kulturell kapital gjennom eksponering i ung alder, om familier har kunst og bøker hjemme, om de for eks. lærer å spille piano eller delta i kulturklasser (Andersen & Hansen, 2011, s. 608). En bredere

tolkning av kulturell kapitalbegrepet inkluderer også kognitive ferdigheter, språklige muntlige og skriftlige evner, samt andre akademiske og organisatoriske ferdigheter. I denne første delen er det den smale tolkningen av kulturell kapital begreper jeg drøfter.

Integrert «legitim kultur» (Bourdieu) og samordnede kultivering (Lareau) tilsa at foreldre som tilhørte middelklassen ønsket å engasjere barna sine i, for å stimulere barnas talenter og lærelyst i form av organiserte aktiviteter. Dette var litt av tanken bak å spørre elevene om fritidsaktiviteter. På bakgrunn av dette ønsket jeg å belyse foreldres betydning for elevenes prestasjoner i skolen. Halvparten av elevene i materialet drev med organiserte fritidsaktiviteter og totalt var det en andel på over 80 % som svarte at de har en eller begge foreldre med høyere utdannelsesbakgrunn. Som en konsekvens av fordelingen i datamaterialet ble det derfor vanskelig å se hvorvidt det er en forskjell eller ikke blant disse. Med et slikt funn vil jeg neppe kunne bekrefte eller avkrefte tendensen om samordnede kultivering som Lareau (2002) finner.

Lie Andersen og Nordli Hansen utførte en studie der de argumenterte for at det formelle aspektet av studentenes prestasjoner tillegges ulik vekt i forskjellige omgivelser og diskuterer konsekvensene av det opp mot Bourdieus skole- og klasseforskning (Andersen & Hansen, 2011, s. 605). De diskuterer ulike synspunkt, forståelser og tolkninger av begrepet kulturell kapital, og argumenterer for at det er en skillelinje mellom en snever forståelse, som knytter kulturell kapital til høykultur, og en bredere forestilling som understreker viktigheten av mer generelle språklige og kognitive ferdigheter, vaner og ikke minst kunnskap (Andersen & Hansen, 2011, s. 607). Selv om de verdsetter Bourdieus forskning på kapitalbegrepet, retter Lie Andersen og Nordli Hansen også noen kritiske blikk mot hans argumenter. For, ifølge Bourdieu er det kulturen fra de høyeste og mektigste klassene som er den legitime og rette kulturen som kan håndteres i varierende grad. De viser også til det han sa om arbeiderklassenes ulemper når det kommer til deres klassekultur og den «legitime» høyere kulturen som er den som dominerer i skolesystemet. Fordi de som har tilegnet seg den «legitime» kultur fra barndommen vil ha størst sjanse til å lykkes akademisk sett. (Andersen & Hansen, 2011, s. 607).

Elevenes familiebakgrunn blir derfor høyst relevant sett i lys av dette. En enkel måte å «operasjonalisere» kulturell kapital er å spørre om hvor mange bøker elevene hadde hjemme, og om de spilte eller hadde spilt instrumenter. Karaktermessig var det ingen sikker forskjell på de som drev med musikk og de som ikke gjorde det i mitt materiale, så sett i lys av det,

utgjorde ikke den type kulturell kapital en betydelig forskjell i elevenes skoleprestasjoner i dette tilfellet.

Bakken har gjentatte ganger vist til at hjemmet fremdeles har en sterk betydning for elevers læringsutbytte (Bakken, 2004, s. 82-83). Både i 1992 og 2002, ble elevene som deltok i Bakkens «Ung i Norge» data, bedt om å oppgi siste karakteroppgjør i fagene, norsk, engelsk og matematikk. Det interessante her var at resultatene da viste en viss grad av sammenheng mellom «boklig kultur» og skoleprestasjoner. Boklig kultur ble i likhet med Bakkens undersøkelse, også her brukt som en indikator på kulturell kapital, hvor funnene hans gav avkastning i form av gode skolerresultater. Bakken resonnerer videre i hans undersøkelse at i elever med relativt få bøker i hjemmet, hadde i perioden mellom 1992 og 2002 svekket sitt prestasjonsnivå i motsetning til de som vokste opp med mange bøker i hjemmet (Bakken, 2004, s. 85). I min undersøkelse om sosial ulikhet i skolen, viste resultatene av de fire klassene jeg fikk benyttet meg av, at de med relativt mange bøker i hjemmet ligger på det generelle karaktergjennomsnitt i norsk eller over. I norsk skriftlig så vi at de som hadde krysset av for at de hadde mer enn 200 bøker i hjemmet hadde et gjennomsnitt i norsk skriftlig på 4,00. Det utgjorde i utgangspunktet det høyeste gjennomsnittet innenfor den kategorien. Sett i lys av dette, har i hvert fall denne «boklige» kulturen ingen negativ effekt på elevers prestasjoner i skolen. Det er heller ingen klar indikator på om det er en avgjørende faktor for elevenes skoleprestasjoner, på bakgrunn av undersøkelsens begrensede utvalg, da gruppen som svarte at de hadde vokst opp med relativt få bøker i hjemmet ikke viste til dårligere prestasjoner enn de øvrige respondentene med flere bøker i hjemmet.

Men er egentlig kulturell kapital i betydningen finkultur så viktig i Norge? Flere sosiologer har satt spørsmålsteget til eksistensen av en slik høykultur i Norge (Danielsen 1998; Skarpenes, 2007). Disse sosiologene problematiserer om det finnes én legitim dannelseskultur som er nedfelt i den utdannede middelklassens kultur og institusjonalisert i skolen.

5.2 Prestasjoner, foreldres utdanning og «det brede» begrepet om kulturell kapital

Lie Andersen og Nordli Hansens bredere tolkning av kulturell kapital tilsier at kulturell kapital overføres fra foreldre til barn gjennom aktiviteter som hjelp med skolearbeid og generell stimulering, for eksempel å snakke og resonnerer med barna sine, eller gjennom spesifikke barneoppdragelsesmetoder som organisert fritid, også referert som samordnet

kultivering (Lareau 2002; Andersen & Hansen, 2011, s. 608). Gjennom aktiv involvering i barnas skolearbeid vil barna også utvikle språklige og kognitive ferdigheter som kan ha betydning for prestasjonene i skolen. Foreldres utdanning spiller derfor en viktig rolle for hvordan elevene presterer på skolen.

Ifølge Anders Bakken burde forskning på elever starte tidlig, for å tydeliggjøre når resultatforskjellene forekommer blant elevene, og videre se hvordan denne forskjellen utspiller seg (Bakken, 2010). Bakken poengterte at ulikhetene som finnes på lavere trinn, forsterkes og kan bli større i den tiden elevene går på ungdomstrinnet, som kan forklares ved at kravene som elevene skal lære, økes gjennom ungdomstrinnet.

Det settes større krav til lærdom, og evnen til å kunne forstå og anvende lærdommen blir viktigere enn før (Bakken, 2010). Med et slikt utgangspunkt kan det derfor hevdes at det i den tidlige ungdomsfasen av livet, er de elevene med erfarne og kunnskapsrike foreldre som belønnes i skolen. Mye tyder på at elever med foreldre som har høy utdanning og sosial status blir fulgt godt opp av foreldrene og dermed blir flinkere til å ta ansvaret for egen læring.

Foreldrerollen blir derfor vesentlig i denne sammenheng og hvordan barn ser på foreldrene sine og hvor ofte de velger å involvere foreldrene i skolearbeid kan være avgjørende for hvordan den enkelte presterer på skolen. Blant de fire klassene jeg fikk undersøkt på Sørlandet, svarte over halvparten av respondentene at de sjeldent involverer foreldrene i skolearbeidet. Det er flere grunner som kan ligge bak et slikt resultat. Først og fremst kan det handle om latskap, med tanke på at et av de tidligere spørsmålene jeg stilte til elevene gikk ut på hvor ofte de arbeidet med lekser i uken, svarte totalt 53% at de jobbet en halvtime eller mindre med lekser ukentlig. Sånn sett gir det mening at størsteparten ikke involverer foreldrene i skolearbeidet når det generelt settes av så lite tid til lekser. Andre årsaker kan også handle om tilgang og muligheter. Det kan være at foreldrene ikke har anledning til å hjelpe av ulike årsaker. Blant dem kan være fraværende tilstedeværelse, jobb, sykdom eller at de ikke besitter nok kunnskap til å kunne hjelpe. Det er her klasseperspektiver blir relevante, da barn i høyt utdannede familier blir internalisert inn i en kultur der formidling av kunnskap, ferdigheter, resonneringsevner og kulturelle verdier, ifølge Bourdieu, settes høyt. Bourdieu mener også at disse faktorene blir høyt verdsatt i utdanningssystemet. Sett i lys av dette framstilte Hansen og Wiborg statistiske data om hvordan utdanning kan påvirkes av klassebakgrunn over en lengre periode i nyere tid. I deres artikkel «Klassereisen» studerte de sammenhengen mellom klasse og utdanning. Dataen viste at en langt høyere andel i lavere klasser velger å ikke fullføre videregående skole, sammenlignet med andelen i høyere klasser.

Det ble fremstilt en andel 30-åringer med høyere universitetsgrad der prosentandelen for de høyere klassene var langt høyere enn andelen i lavere klasse (Hansen og Wiborg, 2010).

Anders Bakken utførte i 2008 en undersøkelse for «Ung data» i Norge, av elever som gikk ut av grunnskolen på daværende tidspunkt, der han fikk samlet inn så godt som 58 000 prestasjonsopplysninger fra ungdommen. I undersøkelsen tok han blant annet utgangspunkt i respondentenes familiære bakgrunn, og ønsket med det å måle foreldrenes utdanningsnivå opp mot elevenes prestasjoner. Han skilte mellom foreldre som ikke har fullført videregående opplæring, heretter omtalt som VGS (det tilsvarte 18%) og de som har VGS som sin høyeste utdanning (38%) og deretter, de som har utdanning på bachelornivå eller lignende (32%) og de som har utdanning på masternivå eller høyere (11%). Denne testen viser tydelig forskjell på elevenes resultater i tråd med foreldrenes utdanning, hvorav barn av foreldre med høyere utdanning gjennomsnittlig scoret 11 grunnskolepoeng mer enn barn av foreldre som ikke fullførte VGS (Bakken, 2010). Det indikerer en sterk sammenheng mellom sosial bakgrunn og karakterer. Derfor så jeg det som viktig å undersøke foreldrenes involvering i skolen, og legger man den brede tolkningen av kulturell kapitalbegrepet til grunn, så kan slik involvering bety mye for utvikling av kognitive ferdigheter som verdsettes i skolen. Slik sett kan de høyt utdannedes kulturelle kapital overføres til barna gjennom foreldreinvolvering og bidra til at ulikhetene reproduseres. Jeg så også i mine data en tendens til at de som hadde svart at de involverer foreldrene i skolearbeid flere ganger ukentlig var de som scoret høyest gjennomsnitt i både norsk skriftlig og norsk muntlig.

Det fremgår av tabell 14 at der begge foreldre har akademisk utdanning så er det 34,4 % av elevene som involverer sine foreldre i skolearbeid noen ganger i uken. Det er mye mer enn der hvor én eller ingen har slik utdannelse.

Tabell 14: Utdannelsesbakgrunn og foreldreinvolvering (N=105)

Hvor ofte involverer du foreldrene dine(foresatte) når det kommer til skolearbeid / ber om hjelp?
 Krysses med: Har dine foreldre (foresatte) utdannelse fra universitetet eller høyskole?

	Mamma (kvinnelig foresatt) har	Pappa (mannlig foresatt) har	Begge har	Ingen har	Ikke aktuelt	I alt
Daglig	0,0%	0,0%	4,7%	0,0%	0,0%	2,9%
Flere ganger ukentlig	10,0%	20,0%	12,5%	7,7%	0,0%	11,4%
Noen ganger i uken	5,0%	0,0%	34,4%	15,4%	33,3%	24,8%
Sjeldent	75,0%	80,0%	43,8%	53,8%	66,7%	53,3%
Aldri	10,0%	0,0%	4,7%	23,1%	0,0%	7,6%
I alt	20	5	64	13	3	105

Siden min studiepopulasjon er et ganske homogent utvalg av elver hvor de fleste foreldre har høyere utdanning må svarene tolkes med forsiktighet. Det kan virke som at av elever av foreldre der begge har høyere utdanning, er det flere som får oftere hjelp enn de som har foreldre uten høyere utdanning. I tilfeller der begge foreldre har, er det flere som sier at foreldrene involverer seg ukentlig eller oftere, enn de som kun har en eller ingen av foreldre med høyere utdanningsbakgrunn. Men på grunn av tallmaterialet er dette usikre resultater. Dersom begge foreldrene har høyere utdanning og barna i tillegg har organiserte fritidsaktiviteter så har kanskje dette en samspill-effekt som også kan leses av i bedre karakterer. En medvirkende forklaring kan være slik at der begge foreldre har akademisk utdanning vil det være enten enklere, eller mer forventet at man ber om hjelp, og foreldre med høyere utdanningsbakgrunn tenderer nok til å ha en tettere oppfølging av deres barns skolehverdag.

5.2.1 Reproduksjon av ulikhet?

Bakken stilte også spørsmål ved om hvorvidt foreldrenes utdanningsnivå påvirker om elevene beveger seg oppover eller nedover i prestasjonshierarkiet i løpet av ungdomstrinnet (Bakken, 2010). I «*Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år*» belyser han to viktige poeng. Først og fremst er utviklingen av grunnleggende ferdigheter avgjørende for den videre læringsprosessen utover ungdomstrinnet. Flesteparten presterte til cirka samme nivå på både barne- og ungdomstrinn, men det var også noen som viste til forbedringer. Disse resultatene påpeker derfor betydningen av primærsosialisering. Jo bedre utgangspunkt det stilles med, desto bedre er sjansen for å lykkes. Videre blir det skolen som sekundær sosialiseringarena sin oppgave å videreutvikle elevenes ferdigheter (Bakken, 2010).

Går vi tilbake til «*Nye tall om ungdom og økt sosial ulikhet i skolen*» påviser Bakken og Elstad (2004) at foreldrenes yrkesposisjon har betydelig innvirkning på elevenes prestasjonsnivå i skolen. Elevene med foreldre i yrker som krever høyere utdanning viste til de beste resultatene. Hvorfor er det slik? Bakken (2010) resonnerer seg fram til at mulige årsaker til dette først og fremst kan komme på bakgrunn av foreldrenes erfaringer. Høyt utdannede foreldre sitter som regel med mye kunnskap og har selv gjort det bra på skolen, og er av den grunn gode verktøy for deres barn. I tillegg kan det også tenkes at den strukturen

som foreldrene har opparbeidet bringes videre til barna, og det stilles derfor høyere krav til at barna skal prestere godt på skolen. Dersom de ikke svarer til foreldrenes forventninger kan det resultere i at foreldrene igangsetter andre former for tiltak som kan stimulere deres kunnskap. Middelklasseforeldre ønsker å gi lærdom til barna indirekte gjennom stimulering og aktivitet ifølge Lareau (2002), men dette finner jeg som tidligere vist ikke støtte for i mine data.

I min spørreundersøkelse om sosial ulikhet i skolen undersøkte jeg ikke hva slags yrker elevenes foreldre hadde, men deres nåværende yrkessituasjon og utdannelsesbakgrunn. Mine resultater sammenlignet med Bakkens stemmer ikke overens, ettersom det ikke var noen vesentlig forskjell karaktermessig blant de elevene av foreldre med høyere utdanning og blant de uten. Det viste seg at det var en enda større andel med foreldre i jobb, enn det det var av foreldre med høyere utdanning. Dette kan tolkes som at høy kulturell kapital ikke er like avgjørende for å få jobb, da antallet foreldre i jobb var høyere enn antallet foreldre med høyere utdanning.

Jeg kan således ikke peke på tydelige sammenhenger mellom en bred tolkning av kulturell kapital (foreldres bakgrunn, involvering i utvikling av kognitive ferdigheter) og elevenes prestasjoner i skolen. Kanskje er denne sammenhengen mindre på dette stedet jeg har studert, eller mitt utvalg for dominert av elever med samlet sett gode forutsetninger for læring? Mine data er begrenset og kan selvsagt ikke brukes til å avvise betydningen av kulturell kapital. Det kunne allikevel vært interessant og studert videre om det kan utvikle seg forskjellige prestasjonskulturer i ulike miljøer og på ulike steder som kan være påvirket av andre faktorer enn klasse og sosial bakgrunn?

6.0 Avsluttende kommentarer

Jeg har gjennomført en undersøkelse av sosiale ulikheter i skolen, gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse med hensikt å belyse enkelte faktorer som kan påvirke elevers prestasjonsnivåer i skolen. Norsk skoleforskning blir fra mitt ståsted et veldig sentralt område å kjenne til og forstå, fordi jeg som fremtidig lærer ønsker å formidle kunnskap og lærdom på en måte som er tilpasset elever fra ulike bakgrunner. Elevers læringsutbytte skal tilpasses alle, og læringen bør ikke påvirkes av barn og unges plass på samfunnstigen. Jeg har derfor forsøkt å belyse noen bakgrunnsfaktorer som kan påvirke elevers prestasjoner, og se hvorvidt det er en sammenheng mellom deres sosiale bakgrunn og oppnådde resultater.

Mine funn bekrefter i liten grad eksisterende forskning, tradisjonelle oppfatninger og teori knyttet til kulturell kapital. Imidlertid er det grunn til å være forsiktig med å legge for stor vekt på mine funn på grunn av skjevhetene i datamaterialet. Skjevhetene var tydelige ved foreldrenes høyere utdanning og ikke minst høy aktivitet i forbindelse med trening, og derfor kan ikke funnene generaliseres slik det nå foreligger. Til tross for de begrensninger som materialet og metoden min innebærer, mener jeg likevel at resultatene er interessante.

Jeg vil særlig fremheve at jeg finner at kulturell kapital i form av antall bøker i hjemmet ikke viste noen forskjell på elevenes skolekarakterer. Dette kan fortolkes som at fysiske bøker ikke lenger er en så sentral kunnskapskilde, men at kunnskap hentet på nett og sosiale medier supplerer og erstatter tradisjonell boklig lærdom. Funnet kan kanskje også tolkes som at sosial bakgrunn og tradisjonell kulturell kapital i tråd med digitalisering og samfunnets generelle modernisering har fått mindre betydning for videre læring. Kanskje er det slik at kulturell kapital må fylles med et annet innhold i dagens samfunn.

Den nyere litteraturen på område som jeg har studert er basert på data som ble innhentet for 10-20 år siden. Jeg er gjennom direkte dialog med forskeren (Anders Bakken), kjent med at han har innhentet nytt datasett i 2018, men jeg fant hans tidligere resultater mer relevant for min oppgave da ung-dataen fra 2018 fokuserte i større grad på kriminalitet og problematferd framfor prestasjoner.

Min studie er liten, og datamaterialet mitt er trolig mer homogent, og med en annen sosioøkonomisk profil enn elever i samme aldersgruppe på regionalt nivå. Jeg kan derfor ikke konkludere med at jeg i min studie har påvist en redusert innvirkning av de tradisjonelt anerkjente driverne for ulike skoleprestasjoner, eller fått noen klare indikasjoner på hvilke

faktorer som er avgjørende. Jeg mener likevel å ha funnet et grunnlag for å stille spørsmål om den stadig pågående moderniseringen og digitaliseringen av informasjon kan virke sosialt utjevne på elevers læringsmuligheter. Hvis jeg skulle fortsette å utforske dette området ville et første skritt for meg være å søke etter forskning som kanskje allerede har vært gjort på dette feltet.

7.0 Litteraturliste

Aakvaag, G. (2008) *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Andersen, P. L. & Hansen, M. N. Class and Cultural Capital—The Case of Class Inequality in Educational Performance, *European Sociological Review*, Volume 28, Issue 5, October 2012, Pages 607–621, <https://doi.org/10.1093/esr/jcr029>

Bakken, A. (1). Økt sosial ulikhet i skolen?. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4(1). Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1142>

Bakken, A. Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning. (2010). *Nova – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/prestasjonsforskjeller_kunnskapsloftet_nova.pdf

Bakken, A., & Elstad, J. I. (1). Sosial ulikhet og eksamensresultater i Oslo-skolen. Trender i perioden 2002–2011. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 12(2). Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1024>

Bourdieu, P., & Richardson, J. G. (1986). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. The forms of capital, 241-258.

Dahlgren, K. & Ljunggren, J. (2010) *Klassebilder - ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Norge: Universitetsforlaget

Hansen, M. N., & Mastekaasa, A. (2012). Utdanning – stabilitet og endring. I I. Frønes, & L. Kjølørød (Red.), *Det norske samfunn* (s. 116 – 143). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hansen, M.N., & Engelstad, F. (2012). Samfunnsklasser og eliter. I I. Frønes & L. Kjølørød (Red.), *Det norske samfunn* (s. 191 – 213). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hansen, M. N., & Wiborg, Ø. (2010). Klassereisen - mer vanlig i dag?. I Kenneth Dahlgren & Jørn Ljunggren (red.) *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, kapittel 14, 197 – 212 (16 sider)

Heggen, K., Helland, H. & Lauglo, J. (2013) Utdannings sosiologi. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2016) Læreren med forskerblick - innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter. Oslo: Cappelen Damm.

Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2018) Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning. Oslo: Cappelen Damm.

Kingston, P. W. (2001). The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education*, Vol. 74, Extra Issue: Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century (2001), pp. 88-99. <https://www.jstor.org/stable/pdf/2673255.pdf>

Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67(5), 747-776. Retrieved May 28, 2020, from www.jstor.org/stable/3088916

Martinsen, V. (1991) Filosofi: en innføring. Oslo: Kontekst forl. Hentet fra <https://filosofi.no/karl-marx/>

Skarpenes, O. (2007). Den «legitime kulturens» moralske forankring, *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Volum 48, april 2007. Hentet fra https://www.idunn.no/tfs/2007/04/den_legitime_kulturens_moralske_forankring

Statistisk Sentralbyrå. *Statistics in Norway*. (2019, 19. Juni). Befolkningens utdanningsnivå. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utniv/>

Strømme, T.B. (2019): *Educational Decision-Making: The Significance of Class and Context*. (Doktoravhandling) OsloMet, Oslo.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Vedlegg 1: Survey

Er du gutt eller jente?

- (1) Gutt
- (2) Jente
- (3) Annen kjønnsidentifikasjon

Foretrekker du muntlig eller skriftlige vurderinger i skolen?

- (1) Muntlig
- (2) Skriftlig
- (4) Begge deler
- (3) Vet ikke

Hva fikk du som slutt karakter i norsk skriftlig til jul?

- (1) 6
- (2) 5
- (3) 4
- (4) 3
- (5) 2
- (6) 1
- (7) Fikk ikke karakter/ikke aktuelt

Hva fikk du som slutt karakter i norsk muntlig til jul?

- (1) 6
- (2) 5
- (3) 4
- (4) 3
- (5) 2
- (6) 1
- (7) Fikk ikke karakter/ikke aktuelt

Hvilke voksne bor du sammen med nå?

- (1) Jeg veksler mellom å bo hos mor og far
- (2) Jeg bor sammen med begge foreldrene mine

- (3) Jeg bor sammen med den ene av foreldrene mine, inkludert en stemor eller stefar
- (4) Jeg bor kun hos en av foreldrene mine
- (5) Bor alene
- (6) Annet

Er en eller begge av dine foreldre født innenfor Norden?

- (1) Mamma
- (2) Pappa
- (3) Begge
- (4) Ingen
- (5) Ikke aktuelt

Har dine foreldre (foresatte) utdannelse fra universitet eller høyskole?

- (1) Mamma (kvinnelig foresatt) har
- (2) Pappa (mannlig foresatt) har
- (3) Begge har
- (4) Ingen har
- (5) Ikke aktuelt

Har din nærmeste familie tilgang på bil?

- (1) Ja
- (2) Nei

Har du eget soverom?

- (1) Ja
- (2) Nei
- (3) Jeg må dele med søsken/andre

Hvor mange datamaskiner og/eller nettbrett har familien din?

- (1) Ingen
- (2) En
- (3) To
- (4) Mer enn to

Er dine foreldre (foresatte) i jobb?

- (1) Mamma (kvinnelig foresatt) er i jobb
- (2) Pappa (mannlig foresatt) er i jobb
- (3) Begge er i jobb
- (4) Ingen er i jobb

Er du enig eller uenig i følgende utsagn om trivsel på skolen?

	Helt enig	Litt enig	Verken eller	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
Jeg trives på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lærerne mine bryr seg om meg	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg føler at jeg passer inn blant elevene på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg kjeder meg på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg gruer meg ofte til skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Hvor lang tid bruker du gjennomsnittelig per dag på lekser og annet skolearbeid utenom skoletiden?

- (1) Gjør aldri/nesten aldri lekser
- (2) Mindre enn en halvtime
- (3) Litt mer enn en halvtime
- (4) 1 til 2 timer
- (5) 2 til 3 timer
- (6) 3 til 4 timer
- (7) Mer enn 4 timer
- (8) Annet

Er du glad i å lese på fritiden?

- (1) Ja
- (2) Nei

Hvor mange bøker har dere hjemme?

- (1) Ingen eller svært få (0-10 bøker)
- (2) Nok til å fylle en hylle/bokhylle (11-25 bøker)
- (3) Nok til å fylle to bokhyller (26-100 bøker)
- (4) Nok til å fylle tre eller flere bokhyller (101-200 bøker)
- (5) Flere enn 200 bøker

Nedenfor er det beskrevet ulike måter ungdom opplever foreldrene sine på. Kryss av for hva som stemmer for deg.

	Svært godt	Ganske godt	Svært dårlig	Ganske dårlig
De liker at jeg tar mine egne valg	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
De forsøker å kontrollere alt jeg gjør	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
De er overbeskyttende	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
De snakker ikke noe særlig med meg	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
De forstår mine problemer og bekymringer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
De hjelper meg akkurat passe	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
De hjelper meg ikke så mye som jeg trenger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Hvor ofte involverer du foreldrene dine(foresatte) når det kommer til skolearbeid / ber om hjelp?

- (1) Daglig
- (2) Flere ganger ukentlig
- (3) Noen ganger i uken
- (4) Sjeldent
- (5) Aldri

Tilhører du en idrettsklubb eller aktivitetsforening?

- (1) Ja
- (2) Nei

Hvor ofte trener du, eller driver med andre former for organiserte aktiviteter?

- (1) 0 ganger i uka
- (2) 1 gang i uka
- (3) 2 ganger i uka
- (4) 3 ganger i uka
- (5) 4 ganger i uka
- (6) Mer enn 4 ganger ukentlig

Spiller du musikalske instrumenter/driver/har drevet med noen form for musikk?

- (1) Ja
- (2) Nei

Forutenom skolen, hvor lang tid bruker du på aktiviteter foran en skjerm i løpet av en dag?

	Ingenting	Under en time	1-2 timer	2-3 timer	3-4 timer	4-6 timer	Mer enn 6 timer
TV	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Nettbrett	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Data	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Mobil	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

Hvordan tror du at fremtiden din vil bli? Tror du at du...

	Helt sikkert	Delvis sikkert	Usikker	Sannsynligvis ikke	Helt sikkert ikke
Vil komme til å fullføre VGS?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vil komme til å ta videreutdanning på universitet eller høyskole?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Noen gang vil bli arbeidsledig?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Noen gang vil stifte familie?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vil komme til å få et godt og lykkelig liv?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Oppelever du generelt press i hverdagen din?

	Ingenting	Litt	Ganske mye	Svært mye
Press som omhandler måte du ser ut på	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Press om å gjøre det bra på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Press angående helsa di	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med ulike sider ved livet ditt?

	Svært fornøyd	Litt fornøyd	Verken eller	Litt misfornøyd	Svært misfornøyd
Foreldrene dine	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vennene dine	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Skolen du går på	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lokalmiljøet der du bor	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Helsen din	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Får du lov av foreldrene dine til å være med på disse skoleaktivitetene?

	Ja	Nei	Vet ikke
Skoleball	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Leirskole	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Klasseturer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Aktivitetsdager/idrettsarrangement	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>

25. Tenk deg en skala i samfunnet sett utifra et klasseperspektiv, hvor noen befinner seg på toppen (10) og andre nederst (1). Hvordan vil du plassere din egen familie på en slik skala?

- (1) 1
- (2) 2
- (3) 3
- (4) 4
- (5) 5
- (6) 6

- (7) 7
- (8) 8
- (9) 9
- (10) 10

Ved avslutning/ levering av undersøkelse registreres derved besvarelsen din.

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta på spørreundersøkelsen!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Spørreundersøkelse om sosiale ulikheter i skolen»

Formål

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere sammenhengen mellom ungdommers prestasjoner i skolen i tråd med deres sosiale bakgrunn. Spørsmålene som blir stilt i selve undersøkelsen vil ta stilling til ulike faktorer som kan svare til problemstillingen jeg ønsker å undersøke og forske på i min masteroppgave: *kan sosial bakgrunn ha noe og si for hvilken karakter man får i norsk faget, muntlig og skriftlig?* I tillegg vil det også vise til om hvorvidt det utgjøres en forskjell i muntlige og skriftlige sluttvurderinger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg står ansvarlig for dette prosjektet sammen med Universitet i Agder og mine veiledere som tilhører UiA.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget mitt er basert på 1.klasse VGS elever i Agder som allerede har blitt vurdert en gang i muntlig og skriftlig, Norsk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du som elev vil svare på spørsmål fra et spørreskjema som deles ut i papirformat. Hvert spørsmål innebærer flere mulige svaralternativ, og noen av spørsmålene vil ta stilling til egen sosial bakgrunn, helse og

karakterer. Undersøkelsen vil ta alt fra 15-30 min. Svarene vil forbli anonyme, og registreres av meg elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Spørsmål og svaralternativer i selve undersøkelsen stilles på en måte som gjør at alt forbli anonymisert, deltakeren vil ikke bli gjenkjent på noe vis, til tross for at noen spørsmål rettes mot bakgrunn gir det ingen direkte personopplysning. Det er kun jeg, min veileder og Universitet i Agder – de samarbeidende for mitt prosjekt som får tilgang til å se på undersøkelsen.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 02.06.2020, da vil data anonymiseres ved at bakgrunnsopplysninger om deg grovkategoriseres eller fjernes. Da skal masterprosjektet være levert, og det vil bli vurdert av en sensor. Opplysningene vil ikke bli brukt videre.

08.06.2020 vil det holdes et fremlegg av oppgaven, og det vil i likhet med besvarelsen gjøres anonymt. Informantene som deltar i dette vil ikke bli gjenkjent eller beskrevet annet gjennom kjønn, karakter og alder. Skolene som deltar vil også forbli anonyme, og beskrevet som «skole i Agder området».

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Agder*, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Malene Saxhaug (malenesax@gmail.com) eller min hovedveileder: Sivert Skålvoll Urstad (sivert.s.urstad@uia.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Malene Saxhaug

Vedlegg 3: NSD godkjenning

NSD Personvern

12.02.2020 12:35

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 934502 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 12.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og helseforhold, samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 02.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!